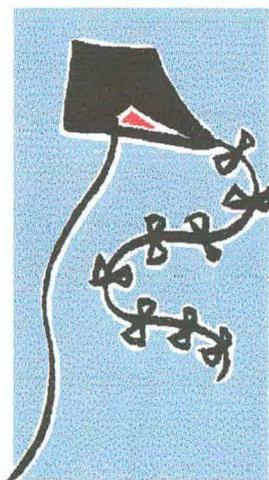


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**



Engenharia de Produção
EPS - CTC - UFSC



**DO CORPO PRODUTIVO
AO CORPO BRINCANTE:
O JOGO E SUAS
INSERÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA**

**TESE APRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL À
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR
EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**EDISON ROBERTO DE SOUZA
AUTOR**

**PROF. DR. FRANCISCO ANTONIO PEREIRA FIALHO
ORIENTADOR**

FLORIANÓPOLIS, DEZEMBRO DE 2001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**



Engenharia de Produção
EPS - CTC - UFSC

**TESE
DO CORPO PRODUTIVO
AO CORPO BRINCANTE:
O JOGO E SUAS
INSERÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA**



EDISON ROBERTO DE SOUZA

BANCA EXAMINADORA:


**Prof. Dr. FRANCISCO ANTONIO PEREIRA FIALHO - UFSC
ORIENTADOR**


**Prof. Dra. ELAINE FERREIRA - UFSC/UNIVALI
MEDIADORA**


Prof. Dra. ARCELONI NEUSA VOLPATO - UNIVALI


Prof. Dra. ANA ELIZABETH MOISEICHYK - UNIVALI


Prof. Dra. CHRISTIANNE C. DE SOUZA REINISH COELHO - UFSC



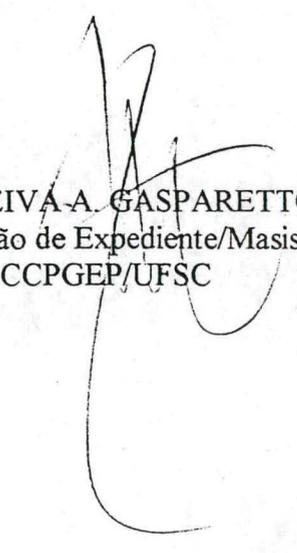
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COORDENADORIA DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476
CEP 88.040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA
TEL: (048) 331-7000 - FAX: (048) 331-7075

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que **EDISON ROBERTO DE SOUZA** defendeu sua Tese de Doutorado no dia 21 de dezembro de 2001 intitulada: **DO CORPO PRODUTIVO AO CORPO BRINCANTE: O JOGO E SUAS INSERÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.**

Declaramos ainda que, por decisão unânime, a Tese foi aprovada na sua forma final.

Florianópolis, 21 de dezembro de 2001.


NEIVA A. GASPARETTO
Chefe da Seção de Expediente/Masis. 6670-7
CCPGEP/UFSC

DEDICATÓRIA



ÀS CRIANÇAS...



A André, Anita, Beatriz, Carlos, Carolina, Diana, Ewerton, Elisa, Fábio, Fernanda, Gabriela, Geovani, Jorge, Joice, Joana, João, Lucas, Luísa, Manoel, Marcos, Marina, Maria, Osvaldo, Pedro, Patrícia, Paulo, Regina, Rui, Saulo, Sabrina, Sônia, Tatiana, Valéria, Valdir representando tantas crianças, manezinhas, descendentes de açorianos, moradoras do interior da Ilha de Santa Catarina, que dinamicamente se constituíram nos sujeitos desta investigação, dedicamos este trabalho. .

Algumas delas são meninos, outras meninas. A grande maioria é de origem açoreana, outras resultam da miscigenação do povo brasileiro. Algumas tem sete, outras oito, nove, dez ou onze anos. Algumas são loiras, outras morenas, ruivas e negras. Algumas são altas, outras magras, baixas e gordas. Algumas preferem a bola, outras o taco, a peteca, o pião a pipa, o carrinho, a perna de pau, a amarelinha ou o brincar de casinha.. Algumas preferem carne, outras peixe, frutas e cereais. Algumas são avaianas outras alvi-negras. Todas se vestem de forma diferente, algumas com blusas, calças e camisetas, outras com saias, *shorts* ou agasalhos. Algumas falam do farra do boi, outras preferem brincar com o boi de mamão. Moram em localidades distintas, Campeche, Costeira do Pirajubaé, Ingleses, Pântano do Sul, Ratonés, Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho, Sambaqui e Vargem Pequena. Estudam nas mais distintas escolas, municipais, estaduais e particulares. Suas fantasias fazem-nas viajar, de carrinho pelo quintal, de barquinho pelo mar ou, com as pipas pelo ar.

Porém, apesar dessas inúmeras diferenças, no brincar elas tornam-se iguais. Nessa igualdade, seus rostos e expressões de contagiante felicidade, provocaram em nós algumas reflexões sobre qual é o verdadeiro sentido de viver.

AGRADECIMENTOS



Ao Creedence Clearwater Revival, por embalar os meus momentos de fantasias durante as pausas do estudo. Conjunto que curto desde o seu surgimento, na década de 70. Foi nos embalos de “Who'll stop the rain “ e “Have you ever seen the rain?”, que obtive energia necessária para conclusão desta investigação.

Ao Avaí, o Leão da Ilha, o mais vezes campeão de Santa Catarina, responsável pelas fortes emoções nas tardes dominicais. O Time Azurra foi fundado no dia 1º de Setembro de 1923, e recebeu este nome a partir da sugestão de seu primeiro presidente Amadeu Horn que pesquisava sobre o episódio histórico da Batalha do Avahi, acontecida no Paraguai.



Ao Fialho, amigo, orientador, que me permitiu entender que o sopro do vento ou o perfume da flor não cabem em nenhuma ciência. As professoras, doutoras, integrantes da banca, Ana Moiseichyk, Arceloni Volpato, Christianne Coelho e Elaine Ferreira, o eterno agradecimento Aos meus amigos, professores do DEF, Ricardo Pacheco e Sidney Farias, pelo incentivo.

Às crianças, razão maior deste estudo, que tanto ensinaram, mostrando-nos que no brincar o seu movimentar é singular e humano, principalmente porque seus corpos são muito mais do que corpos físicos se deslocando no tempo e espaço, eles são suas instâncias de interação com o universo e de celebração festiva da vida.



Aos meus pais, Waldemiro e Nardina, que oportunizaram minha formação. Aos meus irmãos Antônio Carlos, Eliane Floriano e Carlos Alberto pelo constante apoio. À minha esposa, Alba Regina Battisti, que além de admirável educadora, com a sua força, determinação, sensualidade e companheirismo, encharcarme com o mais puro dos sentimentos, que se chama amor. Aos filhos, Fernanda Regina e Lucas Roberto, frutos expressivos de nossa união, que constantemente me transportam para o mundo da alegria, do prazer, da fantasia.

MENSAGEM

**PELO CONTRÁRIO,
O CEM EXISTE**
Lóris Malaguzzi, 1996, p. 10



A criança é feita de cem

A criança tem cem línguas
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar,
de brincar e de falar.

Cem, sempre cem

modos de escutar de admirar-se e de amar
cem alegrias para cantar e compreender
cem mundos para descobrir
cem mundos para criar
em mundos para sonhar.

A criança tem cem línguas

(e depois cem, cem, cem)
mas são-lhe roubadas noventa e nove
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

para pensar sem as mãos,
para fazer sem a cabeça,
para escutar e não falar,
para compreender sem alegria,
para amar e maravilhar-se
somente na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

para descobrir o mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe, enfim, que o cem não existe

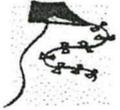
A criança diz: pelo contrário, o cem existe.



DO CORPO PRODUTIVO AO CORPO BRINCANTE: O JOGO E SUAS INSERCÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

RESUMO

Na busca por compreender o jogo tradicional infantil enquanto possibilidade de desenvolvimento da criança, optamos, metodologicamente, por uma pesquisa descritiva com características etnográficas, de cunho exploratório, essencialmente qualitativa. A metodologia empregada teve como preocupação fundamental conceber essa atividade da cultura lúdica infantil enquanto uma prática real de relações sociais entre as crianças do interior da Ilha de Santa Catarina. A partir da análise de conteúdo desse fenômeno do existir infantil e dos discursos de educadores, algumas categorias surgiram, transformando-se em pilares teóricos que, interconectados, possibilitaram-nos compreender os jogos como essenciais no desenvolvimento da criança. No primeiro capítulo, "O corpo produtivo", incitados pelas reclamações infantis e centrados nos escritos de Foucault, o principal teórico da contracultura, exploramos facetas ocultadas no processo de dominação do corpo da criança, bem como refletimos acerca da exclusão das atividades lúdicas por parte da escola que, ao subjugar a criança à sociedade produtiva, nega-lhe um viver mais significativo e feliz. No segundo capítulo: "O corpo complexo", a partir dos valores surgidos dos jogos analisados e das falas de educadores descontentes com essa formação que prioriza apenas um aspecto do universo da criança, refletimos sobre as possibilidades dessa atividade lúdica no desenvolvimento de outras dimensões humanas, recorrendo ao paradigma da complexidade, proposto por Morin. No terceiro capítulo: "O corpo lúdico", na ânsia por compreender e por classificar os jogos tradicionais investigados, adentramos num estudo envolvendo diversas teorias sobre o jogo na infância, destacando, em especial, o pensamento de Piaget, Vygotsky, Elkonin e Brougère. No quarto capítulo: "O corpo em ação", procuramos relacionar os jogos ao desenvolvimento das dimensões cognitivas, motoras e socioafetivas da criança, identificando os seus valores implícitos, surgidos durante o processo de análise. No último capítulo: "O corpo brincante", encerramos este estudo, apresentando os jogos tradicionais infantis investigados e ousando sugerir-los no processo educativo de crianças do Ensino Fundamental, principalmente porque, no jogar, a criança nos ensina que o seu desenvolvimento harmonioso, recheado de múltiplas dimensões, inscreve-se no corpo, e essa atividade séria permite-lhe irradiar sua complexidade ao conectar-se e interagir com o mundo. Trata-se de um recurso espontâneo de celebrar a vida com alegria e felicidade, tornando a criança subversiva, guerreira, resistente, criativa, livre, cidadã e humana, enfim, ela nos mostra que o seu corpo produtivo tão decantado pela escola é essencialmente brincante. Ao ousar sugerir a inclusão dos jogos na escola, fazemo-lo na perspectiva de educarmos nossas crianças para outras dimensões humanas, tornando-as mais felizes. Entendemos, portanto, que cabe à escola considerar todas as perspectivas de vida e a variedade de idéias das crianças, buscando um currículo que leve em consideração o repertório lúdico infantil existente, tornando, assim, o conteúdo mais significativo, plural, intersubjetivo e dinâmico. Quando sugerimos o lúdico no desenvolvimento da criança, não pretendemos negar o papel da escola na difusão da cultura erudita em detrimento da cultura popular, propomos a conciliação desses dois pólos essenciais à emancipação da criança, como um ser histórico que busca, a partir de suas raízes, transformar o mundo e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade.

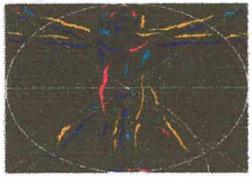


FROM THE PRODUCTIVE BODY TO THE PLAYING BODY: THE GAME AND ITS INSERTIONS IN CHILDS DEVELOPMENT

ABSTRACT

In the seek of understanding the traditional child's games as a alternative in the child's development, we choose, methodologically, by a descriptive research with ethnographic characteristics, of explorative type, essentially qualitative. The methodology used, had as main worry to conceive this activity of the ludic childhood's culture as a real practice of social relationships among the children of the interior of Santa Catarina Island. From the content analysis of this phenomena, from the child's being and educator's discourses, some categories have emerged, becoming theoretical bases, that interconnected, allow us to understand them as essentials of child's development. In the first: *The Productive Body*, incentivated by child advertisements and centered in Foucault's papers, main theoretic of contraculture, we explore another faces of the process of dominating the child's body and the negation of the ludic activities at school, that when dominating the child, the productive society, negates a happy and meanful living. The second: *The complex Body*, from the values that appeared in the analyzed games and form educators unhappy with this formation that prioritizes only one aspect of the child, we reflect on its possibilities of developing other human dimensions, using Morin's complexity paradigm. In the third: *The Ludic Body*, the eager to understand and classify the traditional games, we study some theories, specially Piaget, Vygotsky, Elkonin and Brougère. In the fourth: *The Body in Action*, we look for establish a relationship among development of the children cognitive, motor and socio-affective dimensions, identificating their implicit values, that appeared during analysis. The last: *The Playing Body*, closes this study, by presenting the traditional child's games studied, suggesting their use in the learning process of children in the fundamental teaching, mainly because by playing children teach us that their harmonic development, fulfilled of multiple dimensions, is centered in the body. This serious activity allows then irradiate its complexity by connecting and interacting with the word. That is a spontaneous resource to celebrate the living with happiness and joy, becoming subversive, warrior, resistant, creative, free, citizen and human. Finally, show us that the productive body, so reinforced by school is basically playing body. We suggest the playing body to school, in order to educate our children in other human dimensions, making then happier. So, we understand that is responsibility of the school to consider all perspectives of live and the variety of children's ideas, seeking a curricula that takes into consideration the ludic repertory of children, making the content more meanful, plural and dynamic. By suggesting the ludic in the development of children, we do not want to neglect the roll of school in divulgating the erudite culture in relation to popular culture, but a conciliation of these two poles essentials to child's emancipation, as an historic being that seeks from its roots transform the world, and at the same time, preserve its identity.

SUMÁRIO

	I – PALAVRAS INICIAIS...	01
	1.1 - Fundamentação teórica do problema	02
	1.2 - Justificativa da investigação	08
	1.3 - Objetivos do estudo	19
	1.4 - Reflexões metodológicas da investigação	21
	II – O CORPO DOMINADO	28
	2.1 - O Corpo produtivo: as disciplinas de dominação	29
	2.2 - O Corpo na escola: a construção da docilidade	44
	III – O CORPO COMPLEXO	55
	3.1 - O Corpo social complexo	56
	3.2 - O Corpo emergente	67
	IV – O CORPO LÚDICO	77
	4.1 - Conversando sobre o jogo	78
	4.2 - O jogar e o brincar nas teorias clássicas	87
	4.3 - O jogar e o brincar nas teorias modernas	98
	4.4 - O jogar e o brincar e suas classificações	118
	V – O CORPO EM AÇÃO	125
	5.1 - O corpo, o jogo e a cognição infantil	126
	5.2 - O corpo, o jogo e o desenvolvimento motor	159
	5.3 - O corpo, o jogo e o desenvolvimento sócioafetivo	169
	VI – O CORPO BRINCANTE	173
	6.1 - As crianças e seus jogos tradicionais	174
	6.2 - O Jogo que sonhamos	206
	BIBLIOGRAFIA	219
	Referências bibliográficas	220
	Bibliografia de apoio	224

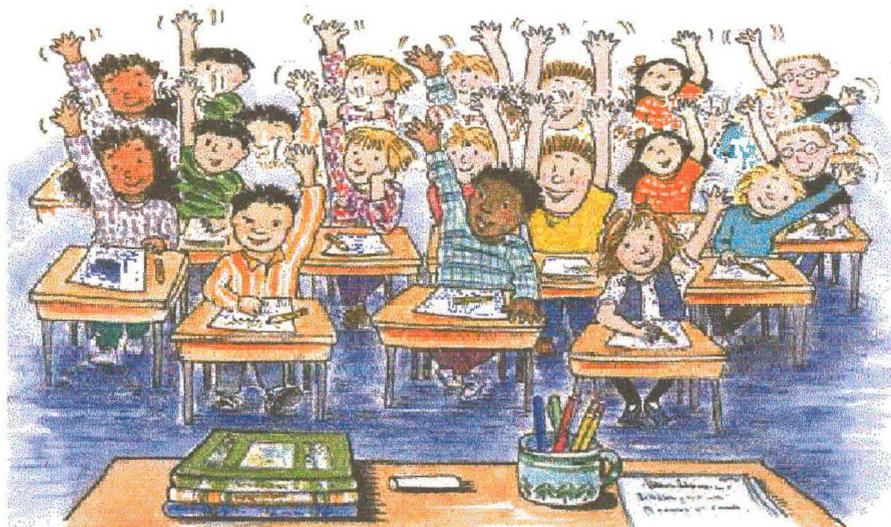
LISTA DE QUADROS

QUADRO	TEMA	PÁGINA
Quadro 1	O Corpo dominado: síntese dos estudos foucaultianos	42
Quadro 2	O corpo e os tipos de organização do trabalho	43
Quadro 3	O jogo na história da civilização humana	86
Quadro 4	Jogos infantis segundo a evolução da humanidade	90
Quadro 5	Teorias clássicas do jogo	97
Quadro 6	O Jogo e os diferentes níveis de regras	104
Quadro 7	Teorias modernas do jogo	117
Quadro 8	O jogo e suas classificações	123
Quadro 9	As modalidades dos hemisférios cerebrais	129
Quadro 10	Motricidade infantil x Estruturas do jogo	165
Quadro 11	Jogos tradicionais infantis	186
Quadro 12	Rizoma do ócio	210

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LOCAL	TEMA DA ILUSTRAÇÃO	PÁGINA	FONTE
Capa	Pipa	-	<i>CD PrintMaster Gold de Luxe</i>
Cap. I	Crianças na sala de aula Menino deitado Crianças brincando Menino laçando Menina no balanço	01 02 08 19 21	<i>CD PrintMaster</i>
Cap. II	Dominação do corpo Mulher trabalhando Menino lendo	28 29 44	<i>CD PrintMaster</i>
Cap. III	Imagem do corpo Bailarinas Criança jogando taco	55 56 67	<i>CD PrintMaster</i>
Cap. IV	Menina no balanço Gangorra Meninos correndo Bonecas Menino no pneu	77 78 87 98 118	<i>CD PrintMaster</i>
Cap. V	Brincando com bola Cérebro* Áreas cerebrais* Meninas girando Criança sentada	105 126 129 159 169	<i>CD PrintMaster</i> <i>*www.cerebronosso.bio.br</i> <i>*www.areaeducativa.hpg.com.br</i>
Cap. VI	Pulando corda Brincando de roda História do Piteco* Jogos tradicionais* Pipa e pião	173 174 175/179 187/205 206	<i>CD PrintMaster</i> <i>*Maurício de Souza</i> <i>*Edison Roberto de Souza</i>
Bibliografia	Criança c/ livros Criança lendo Criança carregando	219 220 224	<i>CD PrintMaster</i>

I – PALAVRAS INICIAIS...



“Meus sonhos são as minhas esperanças. Os sonhos são a imagem visível das esperanças. Eles não correspondem a nada que exista. Não têm, portanto, existência no mundo da ciência. Mas os sonhos é que nos separam dos animais. Nossos corpos fazem amor com o que não existe, ficam grávidos e parem.”

Rubem Alves (1999, p. 10)

1.1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROBLEMA 02

1.2 – JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO 08

1.3 – OBJETIVOS DO ESTUDO 19

1.4 – REFLEXÕES METODÓLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO 21

1. 1 – PROBLEMA DE PESQUISA



PESQUISAR OS JOGOS TRADICIONAIS INFANTIS PRATICADOS PELAS CRIANÇAS DO INTERIOR DA ILHA DE SANTA CATARINA REVELOU-SE UM COMPLEXO EXERCÍCIO DE IR E VIR NA MEMÓRIA, VISITANDO RECORDAÇÕES DA INFÂNCIA.

A modernidade deixou-nos como herança a cisão entre trabalho e lazer, ignorando que esses dois pólos além de outros, são indissociáveis no desenvolvimento do ser humano. Apesar dos avanços da Ergonomia, a discussão acerca da relação entre trabalho e lazer ainda é incipiente. DE MASI (2000), insatisfeito com este mundo voltado apenas aos interesses do trabalho, defende a necessidade da criação de um novo modelo social, fundamentado na simultaneidade entre trabalho, conhecimento, lazer, através do qual os indivíduos possam ser educados com vistas a privilegiar a satisfação de necessidades significativas de sua existência tais como a introspeção, a amizade, o amor, a ludicidade, a poesia, a convivência, não se circunscrevendo unicamente ao universo do trabalho.

Para o modelo social centrado na idolatria ao trabalho converge todo o processo de formação humana, já que as organizações do trabalho invadiram inteiramente os domínios da vida do homem. A alegação da dignificação do homem pelo trabalho tornou-se muito vantajosa para o aumento da produção, porém insignificante para o desenvolvimento equilibrado, harmônico e integral do ser humano. Esse complexo sistema de produção em que se transformou a sociedade humana utiliza-se com propriedade de meios semióticos e virtuais para a dominação do homem e da natureza, tornando-os escravos de sua vontade.

Inserida nesse processo, a escola empresta sua parcela de contribuição para a manutenção de tal modelo, excluindo outras possibilidades de desenvolvimento da criança que não a cognição, dado que a formação educacional que leva a termo dá-se unicamente nessa perspectiva utilitarista, convertendo-se, assim, enquanto instituição em um dos principais mecanismos pelos quais a sociedade hegemônica garante o seu *status quo*. Desse modo, a

escola vem impondo à criança o mundo “sério”, das obrigações e deveres, pondo fim ao seu tempo de alegria, de prazer, de espontaneidade, de viver ludicamente.

Partindo da reflexão de MARCELINO e OLIVIER (1996, p. 120), para quem “a Escola construída sobre os escombros dos sonhos mortos é a Escola sem corpo, sem alma, sem rosto, que devora corpos, devora almas, mata a alegria, ilegítima a utopia e impossibilita a criação”, entendemos ser necessário repensar os rumos dessa instituição neste novo século, se não quisermos, como registra MORIN (2000), sucumbir à inércia da fragmentação e da excessiva disciplinarização que vem caracterizando as últimas décadas da mundialização neoliberal.

Na perspectiva de responder à multiplicidade de questões e desafios que se impõem na modernidade, é necessário haver uma concepção ampliada de educação em toda a sua plenitude, que venha privilegiar todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do educando. Uma educação - conforme o Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por DELORS (1999), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” - capaz de superar as principais tensões que, construídas no século XX, transformaram-se em cerne da problemática do novo século. Entre elas, o Relatório destaca: a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre soluções a curto e a longo prazo, entre competitividade e igualdade, entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem e entre a tensão que envolve o espiritual e o material.

Na tentativa de minimizar os efeitos de tais oposições, o organizador do Relatório, entende que a educação tem que propiciar ao aluno condições para que se torne cidadão do mundo, sem que perca suas raízes, preservando suas tradições e sua cultura, apesar do processo progressivo de mundialização de uma cultura dominante; possibilitar a sua adaptação a este mundo moderno, encarando os desafios das novas tecnologias sem negar-se a si mesmo, buscando, assim, a construção de sua autonomia em dialética com a liberdade e com a evolução do outro; conciliar, ao longo de toda sua existência, a competição, a cooperação e a solidariedade, priorizando o ensino do viver melhor.

Nessa direção, destaca quatro alicerces básicos fundamentais e essenciais para a construção de um novo paradigma na busca de valorizar a vida e as pessoas, uma nova concepção de educação ampliada que possibilite o desvelar do tesouro escondido em cada um

de nós, ultrapassando a visão puramente instrumental de educação: “aprender a conhecer”, que significa propiciar à criança o domínio dos instrumentos do conhecimento; “aprender a fazer”, que possibilita ao aluno estar apto para enfrentar situações diversas; “aprender a viver juntos”, que desenvolve a compreensão do outro e a percepção das interdependências; “aprender a ser”, para que desenvolva melhor a sua personalidade, possibilitando-lhe, assim, agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade.

MORIN (2000/a), aprofundando a discussão acerca de uma educação para o futuro, aponta sete saberes fundamentais que devem ser tratados pela sociedade e pela cultura, sem exclusividade ou rejeição, segundo suas próprias peculiaridades, que são: discutir as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, introduzindo na educação o estudo das características cerebrais, mentais e culturais dos conhecimentos humanos; refletir acerca dos princípios do conhecimento pertinente, pois faz-se necessário que se ensinem métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo; ensinar a condição humana, reconhecendo a unidade e a complexidade do homem, pois ele é, a um só tempo, ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico; ensinar a identidade terrena para entender o destino planetário do gênero humano; enfrentar as incertezas, incluindo as que surgiram nas ciências físicas, biológicas e históricas; ensinar a compreensão, pois sua mutualidade entre os seres humanos será vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão; preservar a ética do gênero humano, partindo do estabelecimento de uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos de forma democrática e partindo também da concepção da humanidade como comunidade planetária.

Para o autor, muitas certezas começaram a ser desveladas pelas ciências, porém elas também oportunizaram a revelação de zonas de incertezas, que poderão indicar os caminhos para a construção de uma educação comprometida com o futuro, que torne evidente o contextual, o global, o multidimensional e o complexo, transformando o processo educacional em uma ação significativa e pertinente.

Na esperança de vislumbrar uma educação que venha a garantir às novas gerações um mundo mais belo, fraterno e sustentável, buscaremos, neste estudo, emprestar nossa parcela de contribuição, através da reflexão sobre o jogo tradicional infantil, pois, além de percebermos essa atividade como uma das possibilidades de desenvolvimento na infância, entendemos que

ela se estabelece a partir de recursos de que a criança naturalmente dispõe para relacionar-se consigo mesma, com o outro, com mundo e o com absoluto. A sua interação com a realidade se processa através das relações sociais, mais especificamente a partir daquilo que organiza o seu viver em sociedade em um dado momento histórico. Essa relação não se dá de forma imediata e direta, mas de forma mediada, sendo a atividade lúdica um dos mecanismos de apreensão dessa realidade, pois, através das relações sociais nela surgidas, engendram-se diferentes significações.

Pesquisar os jogos tradicionais infantis junto a crianças do interior da Ilha de Santa Catarina revelou-se um complexo exercício de ir e vir na memória, visitando recordações de infância. Essa viagem ao mundo das lembranças lúdicas fez-nos ver que nossas brincadeiras de faz-de-conta, nos anos 60, relacionavam-se com nosso contexto histórico-social. Em tais brincadeiras, as influências mais marcantes advieram de filmes assistidos na televisão, ainda que raros, dada a escassez de aparelhos televisores naquela época. Assim, a inspiração vinha, de fato, de histórias dos gibis, em especial as de faroeste americano, tendo como principais personagens *Zorro*, *Gunsmoke*, *Cheyenne*, nos quais baseávamos nossa atuação, assumindo o papel de “mocinhos” ou “bandidos”.

Atualmente, ao observarmos nossos filhos brincando com seus pares, percebemos que repetem a representação desses papéis, mas o fazem inspirados precipuamente pela televisão, protagonizando a vivência de personagens extraídos principalmente de desenhos animados. Hoje, os desenhos que têm influenciado significativamente as crianças são algumas séries criadas por estúdios japoneses. Destacamos, em especial, os desenhos animados denominados *Comandos em Ação*, *Pokemon* e *Digimon*, que oferecem uma gama de personagens irreais e fictícios, apresentando diversos recursos para a ação dos personagens. Esses desenhos animados, entre outros, vêm criando um humanismo específico, mexendo com as pulsões infantis, pois estabelecem um processo dinâmico, orientando a criança em direção a uma meta, na busca de suas satisfações lúdicas, enraizando-as pelo próprio desejo, como forma de brincar. Esses personagens habitam mundos esboçados como reais e freqüentemente se detêm sobre as dimensões prosaicas e cotidianas da existência ou apresentam reações psicológicas contextualizadas e compreensíveis, tornando-se, assim, espécies de objetos da vida ao se deixarem invadir pela matéria comum de que a vida é feita.

Hoje, podemos pensar nas formas e nos objetos criados na esfera da indústria do imaginário contemporâneo, a indústria da cultura com suas preposições de massa, e podemos conhecer algo de nossa alma neste mundo de representação repetitivas e no efeito particular dessas novas formas sobre nossas crianças. Refletir sobre os desenhos anteriormente mencionados é um bom exemplo disso, afinal são muitas propostas comerciais influenciando o brincar infantil, sem referir os recursos tecnológicos que oferecem à criança, via *video game* e computador, jogos cada vez mais sofisticados - os mais atrativos estão relacionados a combates e a lutas. Inspiradas neles e utilizando personagens fabricados pelas indústrias de entretenimento, as crianças protagonizam papéis de heróis e vilões, de mocinhos e bandidos, mostrando-se ora defensoras do bem, ora defensoras do mal.

Apesar desse quadro, bem como a despeito de alguns jogos tradicionais de nossa geração terem sofrido um processo de apropriação pelas indústrias de entretenimento, assim como outros terem se perdido tempo afora ou terem sofrido transformações promovidas pelo desenvolvimento social e tecnológico, ainda encontramos alguns brinquedos de outrora revelando-se incólumes ao tempo, ao espaço e ao progresso. Há, ainda hoje, crianças brincando, por exemplo, de pega-pega, de amarelinha, de bolinha de gude, de taco, de pipa, entre outras brincadeiras, as quais não sofreram alterações no conteúdo de sua ação, ainda que tenham surgido e hoje se manifestem em diferentes épocas históricas, em contextos geográficos, sociais e econômicos distintos. Assim, apesar da variedade temática e do avanço tecnológico, as brincadeiras mantêm o mesmo conteúdo como princípio básico, fundamentando-se na atividade do homem e nas relações sociais. Observamos que, apesar do grande número de jogos virtuais, a criança ainda prefere os jogos reais, nos quais lhe são exigidas possibilidades corporais.

Desse modo, nossa opção em pesquisar os jogos tradicionais infantis surgiu na perspectiva de comprovarmos essas atividades como significativas e fundamentais para o desenvolvimento da criança, devendo ser, em consequência, apreciadas pela educação formal. No jogar, o tema da ação lúdica infantil é o campo da realidade reconstituída pela criança, refletindo suas condições concretas, e o seu conteúdo é o aspecto característico central, elaborado por ela a partir da atividade dos adultos e das relações que se estabelecem em sua vida social.

A violência em relação às aspirações lúdicas da infância talvez venha transformar as crianças em adultos sem o desenvolvimento de uma sensibilidade que lhes permita vislumbrar outras dimensões de humanidade. Não podemos concordar com essa educação que, voltada aos interesses da sociedade produtiva, prioriza apenas os aspectos cognitivos no processo de ensino-aprendizagem em detrimento da corporeidade, da emoção, da cidadania e da felicidade. e

Esse universo produtivo transformou-nos em mestres de repasse dos valores do mundo competitivo aos nossos filhos, exigindo deles uma determinação irracional às atividades acadêmicas para que estejam cada vez mais aptos a disputarem oportunidades futuras no mercado de trabalho. Substituímos seu raro tempo livre (como se houvesse tempo livre de pressão) forçando-os a estudar informática, a dominar a língua globalizada que é o inglês e a praticar esportes, não como uma experiência de prazer e de ludicidade, mas enquanto uma possibilidade de preparação orgânica, numa concepção de saúde atrelada aos interesses de homem produtivo.

Essa análise simplista diz respeito ao contexto em que estamos inseridos, que é a classe média. Se nos reportamos à grande maioria da população, pobres, miseráveis e excluídos, o quadro que se apresenta é irreal e de terror. Nessa condição indigna de humanidade, as crianças brasileiras pouco brincam, restando-lhe apenas a luta pela sobrevivência, tornando-se escravas do trabalho, do tráfico de drogas, da prostituição e da marginalidade. Essas constatações, registradas diariamente no Brasil, levam-nos a refletir sobre que sociedade, que educação e que tipo de homem queremos construir.

Assim, ao analisarmos os valores intrínsecos aos jogos tradicionais das crianças do interior da Ilha de Santa Catarina, refletindo sobre suas possibilidades em relação ao desenvolvimento infantil a fim de compreendê-las, ousamos sugerir que tais jogos sejam parte do processo educativo, na perspectiva que essa sua inclusão na escola venha a minimizar os efeitos da excessiva dominação e docilização do corpo da criança, em nome do desenvolvimento intelectual. Ao inserir o jogo no processo de ensino-aprendizagem, estamos paralelamente incluindo nele o corpo da criança. Esse processo poderá propiciar o desenvolvimento de várias dimensões infantis, pois, no brincar, o viver da criança, o seu existir, é mais significativo, revelando a sua complexidade, a sua criatividade, a sua imaginação e a sua humanidade, o que combate a visão fragmentada, pragmática e utilitária da sociedade produtiva que impede esse ser brincante de sonhar, fantasiar e viver feliz.

1. 2 – JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO



É NECESSÁRIO REPORTARMO-NOS ÀS POSSIBILIDADES UNIVERSAIS DO CORPO; NÃO PODEMOS VISLUMBRÁ-LO ISOLADAMENTE, MAS, SIM, BUSCAR SUA REVERSIBILIDADE, SEUS PARADOXOS, SEU ENIGMA, SUA POESIA E SUA LUDICIDADE, POSSIBILIDADES TÃO DESPREZADAS PELA RAZÃO.

Desde que os meus filhos, Fernanda Regina e Lucas Roberto, ingressaram na Educação Infantil, vários são seus questionamentos e indagações a respeito da escola. Reclamam da autoridade, da seriedade, da formação e, principalmente, da negação de suas aspirações lúdicas, criativas e prazerosas. Gostariam de saber por que não lhes é permitido jogar, cantar, brincar, sorrir, sonhar. A tortura deles fez-me repensar a escola repressora, excludora e uniformizadora. Essa situação de meus filhos e de grande parte das crianças nas instituições de ensino formal fica claramente reveladas nas palavras de ALVES (2000, p. 16): “basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento”.

O interesse por investigar a ludicidade infantil surgiu inicialmente em 1990, por ocasião de pesquisas desenvolvidas para o Curso de Especialização em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina (CEFID/UDESC), ocasião em que investiguei as possibilidades da atividade lúdica no processo de alfabetização infantil.

Foi, porém, a partir das reclamações de meus filhos que a preocupação com este tema ganhou força sob outra ótica, em cuja direção busquei sugerir alguns jogos pedagógicos para as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental no Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). A nossa perspectiva, no Curso de Doutorado em Engenharia de Produção do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina (EPS/CTC/UFSC), é a de realizar uma análise dos jogos tradicionais das crianças da Ilha de Santa Catarina, buscando compreender suas possibilidades

de desenvolvimento e sua possível inclusão enquanto conteúdo nas instituições formais de Ensino Fundamental, acreditando que tais jogos possam ser importantes no desenvolvimento infantil, principalmente a partir das múltiplas possibilidades de formação humana (lazer, criatividade, expressão, imaginação, comunicação, etc.) a eles inerentes, minimizando os efeitos de uma educação formal pragmática, voltada apenas aos interesses do mundo produtivo.

Estudar a ludicidade infantil, num curso de doutoramento em Engenharia de Produção, é, no mínimo, uma proposta ousada, pois entendemos que a dicotomia entre trabalho e jogo, entre produtividade e ludicidade, pouco tem sido contemplada pelos ergonomistas. Chamamos "ousada" porque entendemos que mudanças nos valores pragmáticos estabelecidos pelo modo de produção, no ser humano, só poderão ocorrer à medida que oportunizarmos às crianças uma formação mais ampla, despertando-as para outras possibilidades de desenvolvimento humano e não apenas para os interesses de uma sociedade capitalista globalizada. Além de tudo, esta tentativa configura-se como real possibilidade de diminuição do processo de dominação do corpo infantil, pois o que está em jogo para este tipo de sociedade, principalmente com esta explosão de recursos tecnológicos, é o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da criança, preparando-a para o mundo produtivo.

E o corpo, que lugar ocupa nessa relação? Ora, parece ser simplesmente um meio de transporte para a cérebro. FREIRE (1989) foi muito feliz ao afirmar que, ao ingressar na escola, o corpo da criança também deveria ser matriculado. Partindo dessas indagações, começamos a trilhar este estudo, na perspectiva de vislumbrar as atividades lúdicas infantis (jogos tradicionais), enquanto possibilidades de desenvolvimento da criança na educação contemporânea, buscando, além de analisar qualidades desenvolvidas por tais jogos, minimizar os efeitos da excessiva disciplinarização corporal da criança, educando-a para ser mais feliz.

O grande problema da escola excludora e dominadora é o descaso com anseios infantis, desprezando os sonhos da criança, seus jogos, suas alegrias. A criança, nos primeiros dias letivos, chega repleta de emoção, de esperança, de alegria. Com o passar dos dias, só encontra prazer nas aulas de Educação Física, no recreio - nas brincadeiras e na merenda, mas a alegria infantil se revela principalmente por ocasião do sinal de encerramento do período de aula, que lhe soa como um aviso de liberdade. A escola despreza o potencial criativo e

imaginativo da criança, suas aspirações em aprender de forma significativa e concreta, seu viver ludicamente em interação com o universo.

O processo de ensino-aprendizagem nessa escola impregnada pelos interesses produtivos se dá via cognição; fracionamos o aprendizado em disciplinas pouco significativas ao invés de termos um currículo integrado, buscando educar a criança de modo a considerar toda a sua complexidade. A escola, em geral, nega possibilidades de desenvolvimento infantil que não estejam associadas à cognição. As experiências vivenciadas pela criança no seu cotidiano, além dos muros escolares, principalmente as lúdicas (jogos e brincadeiras), são praticamente desprezadas pela instituição escolar. Essa exclusão ficou bastante evidenciada em recente pesquisa que realizamos no Curso de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Os motivos dessa exclusão e do desrespeito à cultura lúdica infantil têm fundamentação diversa, porém a razão mais expressiva reside na justificativa de que os jogos e as brincadeiras da cultura lúdica infantil não apresentam seriedade propedêutica nem valores pedagógicos importantes para o desenvolvimento educativo da criança. A escola ainda não percebeu que a seriedade da criança na atividade lúdica vem das suas conquistas no jogo, proclamando através delas seu poder e autonomia. A preocupação dessa instituição restringe-se a uma educação voltada aos interesses do mundo produtivo. Trabalho é “coisa séria”, brincar é apenas diversão, alegria, prazer. Toda essa argumentação é superada se nos detivermos alguns minutos observando uma criança brincando: o nível de concentração e seriedade presentes na sua ação lúdica demonstra todo o seu fascínio em relação ao lúdico e a importância dessa atividade para o seu desenvolvimento.

Objetivando uma diminuição na ruptura existente entre a criança e seu corpo, no interior da escola, importa percebermos que essa criança está “atada” ao mundo exatamente através de seu corpo, e que o universo infantil é polimorfo, é complexo, é incerto, é desafiador, é lúdico. Assim, educar a criança apenas para o trabalho é negar todas as suas possibilidades, a sua reversibilidade, os seus paradoxos, os seus enigmas. Concordando com CAPRA (1996), temos que partir da compreensão de que corpo e Terra estão ecologicamente interligados, são sistemas vivos que se auto-organizam, vivendo num processo dinâmico de transformação, refazendo-se constantemente de diversas maneiras. É necessário, então, que a sociedade compreenda as possibilidades de transcorporeidade humana, pois o corpo interage

com o ambiente, com a sociedade e com o universo, ele é natureza e cultura, é visível e invisível, é presença e ausência, é imanência e transcendência.

É necessário reportarmo-nos às possibilidades universais do corpo, não podemos vislumbrá-lo isoladamente, como sujeito ou objeto, mas, sim, buscar nele sua reversibilidade, seus paradoxos, seu enigma, sua poesia, sua ludicidade e outras possibilidades tão desprezadas pela razão. Assim, devemos, na concepção de MORIN (2000/a), abandonar, no novo século, a imagem unilateral que define o homem pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias e pelas atividades obrigatórias. O homem é altamente complexo, um ser antagonicamente bipolarizado, ele é sábio e louco (*sapiens e demens*), trabalhador e lúdico (*faber e ludens*), empírico e imaginário (*empiricus e imaginarius*), econômico e consumista (*economicus e consumans*) e, também, é prosaico e poético (*prosaicus e poeticus*).

Concordando com esse autor, entendemos que o ser humano não pode viver exclusivamente de racionalidade e de técnica, ele vai além, pois se desgasta, entrega-se, dança, brinca, joga. Ele é mítico, é mágico, é sonhador, crê nas virtudes do sacrifício, prepara sua outra vida além da morte. Em todos os momentos, a atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; por todos os cantos, festas, cerimônias, cultos, com suas possessões, exaltações, desperdícios e consumismos, testemunham o Homem lúdico, poético, sonhador e demente.

Ao transformarmos o problema social da exclusão dos jogos tradicionais infantis do processo de educação formal em um problema de investigação, elaboramos um referencial teórico-prático sobre o jogo infantil, que venha a demonstrar as possibilidades concretas e significativas de desenvolvimento infantil. Norteados por essa expectativa, ousamos transpor os limites do método, guia da pesquisa, nutrindo-nos, durante o processo de construção, de valores atrelados à sensibilidade, à inspiração e à intuição. O estudo pretende contribuir com as áreas que investigam o fenômeno lúdico no desenvolvimento infantil, acenando para uma continuidade desse foco de análise, via realização de projetos de pesquisa junto às instituições de ensino fundamental.

Considerando a complexidade infantil, a nossa investigação foi sendo construída principalmente a partir da observação dos jogos tradicionais praticados pelas crianças do interior da Ilha de Santa Catarina. As categorias foram surgindo, transformando-se em pilares básicos de sustentação, os quais, interconectados, possibilitaram-nos compreender o fenômeno

“jogo” enquanto atividade de desenvolvimento da criança. Na construção desses pilares, principalmente a partir das falas infantis e das falas das educadoras entrevistadas a respeito da importância do lúdico no desenvolvimento infantil, recorreremos às diversas produções de relevância teórica ligadas a categorias respectivas, constituindo os seguintes capítulos: O corpo dominado; O corpo complexo; O corpo lúdico; O corpo em ação. Os pilares teóricos possibilitaram-nos apresentar e analisar a importância dos jogos tradicionais infantis no desenvolvimento da criança, refletindo sobre isso e sobre as possibilidades de inserção de tais jogos no interior da instituição educativa, o que se encontra detalhado no capítulo denominado “O corpo brincante”.

A inquietação a respeito do “roubo” da “coisa” mais sagrada e digna da experiência do viver durante a infância, que é o brincar, “roubo” comprovado nas falas das crianças, levou-nos a intensificar o olhar para entender o processo de dominação corporal. Inicialmente, então, refletimos sobre o processo de dominação do corpo do homem pela sociedade moderna, abordando os aspectos teórico/históricos dessa apropriação pelas instituições sociais e os reflexos que esse processo teve na escola, principalmente através do mecanismo de disciplinamento, fruto das relações de poder-saber, móveis, multidirecionais que organizam e sustentam a continuidade de uma prática dominadora, coercitiva e limitadora.

Opondo-se a esse processo de dominação, iremos refletir sobre o corpo e sobre sua complexidade, compartilhando a idéia de que somos seres auto-organizados, a partir da interação com o outro e com o meio, uma relação recíproca e inseparável, pois homem e sociedade são unidades complexas e multidimensionais, características que devem nortear todo o processo educativo do ser humano. A construção desse pilar foi permeada pelas falas das professoras das séries iniciais que foram entrevistadas. Mesmo que algumas tenham respondido alicerçadas no senso comum, a grande maioria demonstrou uma preocupação em se educar para outras possibilidades humanas, passando a compreender o jogo e o brincar infantil como um recurso curricular significativo.

Por acreditarmos que o caminho para o processo educativo infantil deve considerar a riqueza da cultura lúdica da criança, aprofundamos discussão acerca do jogo infantil, enfatizando a sua contextualização histórica e registrando uma discussão a respeito da construção das teorias sobre tais jogos e sobre as classificações nas quais eles são distribuídos. Avançando nessa discussão, procuramos entender o desenvolvimento dos aspectos cognitivo,

motor e socioafetivo relacionados ao jogo infantil, entendendo a indissociabilidade entre esses aspectos. Assim, na busca por identificar o papel do jogo no desenvolvimento infantil, foi fundamental compreender, com relação ao corpo da criança, os seus processos de dominação, as suas possibilidades complexas, a sua característica lúdica, o significado de suas ações e, principalmente, o seu estado de ser brincante.

No primeiro pilar: **O corpo dominado** (capítulo II), a partir do discurso infantil, extraímos a categoria “dominação corporal”, fundamentada no processo de exclusão dos jogos infantis e nos objetivos educativos da escola, que priorizam unicamente o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa reflexão acerca do processo de disciplinamento do corpo infantil tem sua origem na dominação do adulto, promovida em nome do sistema produtivo da sociedade moderna. Para melhor compreensão da inserção das estratégias disciplinares da sociedade produtiva no interior da escola, centramos o nosso estudo principalmente nos escritos de Michel Foucault, o principal teórico da contracultura, que nos permitiu explorar outras facetas ocultadas até então por pretensas evidências, possibilitando-nos uma maior clareza a respeito de possíveis rupturas no âmbito da problemática investigada.

Destacamos, em especial, quatro obras desse autor: a primeira é “História da loucura – na Idade Clássica (1995)”, a qual demonstra que o grande internamento de loucos, mendigos, errantes, entre outros, foi exigido por razões diferentes das de cura, pois havia necessidade de dominação daquela população ociosa e eminente; a segunda obra, denominada “Vigiar e punir: a história da violência nas prisões” (1987), discute as técnicas de produção e controle introduzidas na organização social, denominadas “disciplinas”; a terceira obra é “Microfísica do poder” (1996), e esclarece toda a relação do poder concebido como uma vasta rede que organiza e controla toda sociedade; a última obra em destaque é “A arqueologia do saber” (1998), que discute o processo de construção da subjetividade humana.

Escolhemos Foucault como referencial teórico central no que tange à dominação, por concordar com BATTISTI DE SOUZA (1998), o qual afirma que, por trás desse nome, existe “um autor que vai além das evidências, e para além, até, da condição de autoria. Ele fornece não apenas princípios teóricos, mais que isso, impele-nos a procurar entender como determinadas verdades foram construídas em sua materialidade e que mecanismos nos levam a aceitá-las ou a refutá-las.” Transcendendo às idéias, Foucault realizou uma análise interpretativa, trazendo à superfície as coisas esquecidas, as minúcias escondidas, interditas,

que nos fornecem chaves para a busca da compreensão de problemas e para o traçado de possibilidades de enfrentamento desses mesmos problemas, para os quais, até então, tínhamos formas de percepção e possibilidades de resolução distintas das que temos hoje. Foucault revela-se um profundo analista do poder, questão pertinente para que entendamos o processo de apropriação e dominação sob todas as formas do homem pela sociedade moderna.

Assim, ao refletir sobre o processo de dominação do corpo do homem, principalmente a partir do nascimento da modernidade (que exerceu uma fortíssima influência no interior da escola) temos que compreender que essa dominação está inserida num contexto sociopolítico e econômico específico e, portanto, precisamos também nos preocupar com o percurso histórico das organizações do trabalho, com os mecanismos de produção da verdade e com as relações de poder-saber, micropoliticamente organizadas, que nem sempre se revelam nitidamente na modernidade.

Ao contribuir para desvendar alguns aspectos da dominação corporal promovida pelo modo de produção e a sua conexão com outros segmentos da estruturação social, observamos a existência de uma micropolítica que sustenta a ruptura entre o corpo e a mente do sujeito. As estratégias disciplinares buscam aniquilar as aspirações lúdicas do educando, principalmente por não serem reconhecidas enquanto atividades propedêuticas. Tal procedimento, além de priorizar apenas a dimensão de seu desenvolvimento intelectual, exclui o corpo do processo de ensino-aprendizagem. Essa proposta de dualidade entre mente e corpo indica o quanto a escola despreza uma formação ampliada, que venha a contemplar todas as possibilidades da criança. Ao negar-lhe os seus jogos infantis, a instituição escolar rouba da criança a sua atividade existencial mais sagrada e significativa: o brincar.

No segundo pilar: **O corpo complexo** (capítulo III), a nossa pretensão foi entender outras possibilidades de desenvolvimento infantil, além dessa priorizada pela escola, que se restringe ao desenvolvimento cognitivo da criança. Não podemos subjugar a criança apenas aos interesses do mundo produtivo, temos de compreender a complexidade humana e, com essa pretensão, recorreremos a entrevistas com trezentas educadoras, tendo como tema central a visão delas sobre a importância do jogo no desenvolvimento infantil e sobre suas possibilidades na educação formal. Recorreremos, também, aos estudos de Edgar Morin, para entendermos melhor o paradigma da complexidade.

No caminho de considerarmos as possibilidades humanas da criança, devemos sobretudo

respeitar seus interesses, considerando principalmente seu rico repertório lúdico-cultural quando chega à escola. No brincar, no jogar, podemos observar elementos de exploração de criatividade, de expressão e prazer. A criança fantasia, sonha, aceita desafios e constrói suas possibilidades de desenvolvimento. Cabe à escola considerar a diversidade cultural existente, todas as perspectivas de vida e variedade de idéias, buscando trabalhar mais com o significado do que com o conteúdo, mais com a pluralidade e com a intersubjetividade do que com a igualdade, mais com o movimento do que com a passividade.

No terceiro pilar: **O corpo lúdico** (capítulo IV), ao investigarmos o jogo infantil, procuramos compreender que o ser humano não pode se conhecer e nem ser conhecido afrontando, subestimando, subjugando ou desprezando seu corpo. O processo de desenvolvimento humano se inscreve no corpo. Nele está nossa possibilidade de libertação dos domínios produtivistas, nossa possibilidade de vislumbrar outras dimensões humanas, de entender a complexidade do ser humano.

O corpo expressa uma linguagem magnífica de comunicação, sendo interna e externamente o primeiro e principal ponto de referência e de diálogo com o mundo. Revela uma personalidade. Nele estão inscritas uma cultura e uma sociedade. O corpo não pode ser concebido como uma simples máquina a serviço do espírito. Todas essas qualidades, habilidades e possibilidades transparecem na ação lúdica da criança. Através de jogos e de brincadeiras, ela exercita várias dimensões de desenvolvimento humano, tais como a criatividade, a liberdade, a alegria, o prazer, o bem-estar e as suas emoções.

Assim, priorizamos, nesse capítulo, uma discussão sobre os jogos e as brincadeiras infantis, na perspectiva de vislumbrá-los enquanto possibilidades de rompimento com o processo de descorporalização da criança na escola, como um recurso fundamental de desenvolvimento infantil e como conteúdo de formação para o lazer. Nessa última perspectiva, buscaremos entender os jogos e as brincadeiras enquanto atividades indispensáveis numa instituição de formação ampla, não apenas para o mundo do conhecimento, mas também para outras possibilidades humanas. As atividades lúdicas, indissociáveis da vida infantil, poderão constituir-se, pelos seus valores intrínsecos, em excelentes recursos educacionais para uma formação mais humanizada da criança.

Nesse processo, fez-se necessário, então, traçar um paralelo entre as diversas abordagens teóricas acerca da ludicidade infantil, destacando, neste estudo, como subsídios

para a análise dos jogos e brincadeiras tradicionais infantis, três campos de estudos distintos: o sociocultural, o filosófico e o psicológico. Abordamos esses paradigmas do brincar infantil na perspectiva de uma compreensão crítica e contextualizada dessa atividade tão presente na vida da criança. Assim, buscamos a construção de um referencial teórico acerca do jogo e do brincar, que aborde sua trajetória histórica, suas teorias e classificações e implicações sociais visíveis durante o desenvolvimento da sociedade humana.

Caminhamos, na tentativa de superar o princípio do jogo enquanto atividade caracterizada pelo excesso de energia, pelo descanso, pelo exercício preparatório ou pelo prazer funcional, compreendendo, principalmente, que a originalidade do processo lúdico infantil fundamenta-se nas peculiaridades das relações mútuas do indivíduo com o meio, sobre cuja base esse mesmo indivíduo se constrói como sujeito histórico. Nessa perspectiva, ao permitir que a criança manifeste aspectos de sua originalidade e criatividade, que surgem na ação do brincar, seus desejos e sentimentos serão percebidos pelo corpo através de seus movimentos e dos gestos que acusam a necessidade de decifrar a situação em que ela vive; acreditamos que, com isso, se processe uma diminuição da padronização corporal infantil adotada pela escola.

No quarto pilar: **O corpo em ação** (capítulo V), para uma melhor compreensão do jogo no desenvolvimento, buscamos, antes da apresentação das qualidades cognitivas, motoras e socioafetivas que surgiram da ação lúdica infantil nos jogos tradicionais, refletir sobre a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor da criança. Não pretendemos, com isso, explicar a criança apenas pelas suas características biológicas, desvinculada de seu processo histórico-cultural, pois entendemos que sensação, percepção, sentimento, pensamento e ação fazem parte do seu contexto sociocultural. Concebemos o jogo como uma atividade de contato social, um recurso que a criança utiliza na construção de sua humanidade, assimilando, através da interação social com outros seres humanos, criações materiais e espirituais.

A partir desses quatro pilares básicos, apresentamos, no capítulo VI, denominado **O corpo brincante**, os jogos tradicionais investigados, praticados pelas crianças da Ilha de Santa Catarina, que são a essência principal deste estudo, buscando apontar suas possíveis contribuições para o desenvolvimento infantil enquanto recursos para o Ensino Fundamental, na perspectiva de que a escola transcenda os limites de sua formação atual, pois, apesar de

manter um discurso impregnado de modismos filosóficos e metodológicos, a instituição escolar não tem concretizado substancialmente as premissas básicas desse mesmo discurso. Concordando com ALVES (2000), temos de nos convencer de que na criança mora um saber que precisa ser recuperado, a fim de sermos curados de nossa infelicidade.

O jogos tradicionais apresentados, praticados por crianças entre 6 a 11 anos, foram coletados em algumas comunidades com descendência açoriana da Ilha de Santa Catarina. As comunidades visitadas, durante os seis meses de trabalho de campo, foram Campeche, Costeira do Pirajubaé, Ingleses, Pântano do Sul, Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho, Ratonas, Sambaqui e Vargem Pequena. Na análise do conteúdo do material coletado por ocasião das visitas, apresentamos as qualidades cognitivas, motoras e socioafetivas potencializadas pelos jogos tradicionais, na perspectiva de fornecer subsídios reflexivos acerca da importância dessas atividades no desenvolvimento infantil.

Nossa perspectiva é a de indicar a inclusão dos jogos infantis tradicionais no Ensino Fundamental, não como uma estratégia pedagógica ou um meio didático facilitador do processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, como uma atividade educativa em si mesma, cujo potencial surge da vivência livre e autônoma. Com a inclusão dos jogos na escola, a criança poderá manter acesa a chama da consciência, da valorização e do respeito à sua cultura. O jogo é o seu espaço de existir, a possibilidade de criação e recriação da cultura, de vivenciar seus valores e costumes, seus diferentes papéis e as situações externas a ele. Assim, ao investigarmos as qualidades cognitivas, motoras e socioafetivas que surgem no jogo tradicional, queremos argumentar em favor do jogo como conteúdo no processo de ensino-aprendizagem da criança, pois tais qualidades são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Ao contribuímos para desvendar alguns aspectos da dominação do corpo do homem pelo modo de produção e a conexão desse processo com outros segmentos da estruturação social, demonstrando que há uma micropolítica que sustenta toda essa ação, acreditamos estar defendendo a concepção de que os jogos e as brincadeiras infantis, numa escola que venha a perceber todas as possibilidades de desenvolvimento infantil, poderão se constituir em elementos de diminuição da ruptura entre a mente e o corpo infantil. É urgente uma educação que se preocupe com outras possibilidades humanas, e não apenas com a formação cognitiva, para o trabalho e, nessa direção, temos que refutar e superar o grande paradigma do Ocidente,

responsável pela divisão entre sujeito e objeto, entre trabalho e lazer, entre corpo e alma. Nesse embate com os paradoxos do desenvolvimento tecnoeconômico, devemos caminhar na direção de uma educação global, holística, que perceba a parte e o todo, o texto e o contexto.

Evidencia-se, assim, após essas considerações, a necessidade de que a escola, em especial a Educação Física, aproxime-se, também, da cultura popular, resgatando os jogos e as brincadeiras da cultura lúdica infantil, buscando a inserção dessas atividades, na perspectiva de vislumbrá-las como conteúdos que poderão subsidiar uma reformulação de proposta pedagógica, buscando, dessa forma, um desenvolvimento mais concreto e significativo da criança. O brincar, o jogar, além de conferirem prazer, podem propiciar à criança um desenvolvimento amplo, consciente e significativo.

Para MORIN (2000/a, p. 59), é fundamental perceber que “as atividades de jogo, de festas, de ritos, não são apenas pausas antes de retornar à vida prática ou ao trabalho; as crenças nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza.” O autor entende que há uma relação manifesta ou subterrânea entre psiquismo, afetividade, magia, mito, religião, e que, apesar de toda ênfase centrada no desenvolvimento racional-empírico-técnico, isso jamais anulará o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético da criança.

Não advogamos a substituição do papel da escola, no sentido de assumir a difusão da cultura popular em detrimento da cultura formal, posicionamo-nos em favor da conciliação desses dois pólos essenciais à emancipação do ser humano, como um ser histórico que busca, a partir de suas raízes, transformar o mundo e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade.

A preocupação de educar para o desenvolvimento de outras potencialidades do comportamento humano significa buscar alternativa pedagógica que supere ou minimize a produção de movimentos robotizados e descontextualizados, na perspectiva de entender a ação da criança de forma integral, pois, a cada gesto, a cada jogo, a história e a cultura infantis são consolidadas. Assim, acreditamos numa educação que tenha como uma das “vocações” para o futuro, a exemplo do que registra MORIN (idem), a compreensão do destino multifacetado do homem, pois toda a complexidade da espécie humana, o seu destino, o destino individual, o destino social, o destino histórico, estão entrelaçados e são totalmente inseparáveis.

3 – OBJETIVOS DO ESTUDO



OS OBJETIVOS DESTA PESQUISA FORAM CONSTRUÍDOS A PARTIR DO PRINCÍPIO DE QUE OS JOGOS TRADICIONAIS PODEM SE CONSTITUIR EM RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Os objetivos deste estudo são caracterizados por uma dimensão dinâmica e contínua, não sendo retóricos, pois buscam revelar o jogo tradicional infantil enquanto uma real possibilidade de desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, formulamos as seguintes questões norteadoras que subsidiaram este estudo acerca do brincar infantil: qual a importância do jogo tradicional no desenvolvimento infantil? Que jogos são praticados pelas crianças além do espaço escolar? Quais os motivos de sua exclusão? Quais as suas possibilidades curriculares? Qual o seu papel no desenvolvimento da corporeidade infantil? A partir de tais indagações, os objetivos desta pesquisa foram centrados em:

- investigar os jogos e brincadeiras tradicionais da criança do interior da Ilha de Santa Catarina, na perspectiva de buscar elementos relativos ao significado dessas atividades culturais no seu processo de desenvolvimento;
- observar, coletar e analisar os jogos tradicionais mais praticados pelas crianças do interior da Ilha de Santa Catarina, na perspectiva de fornecer subsídios teóricos reflexivos acerca da importância deles no processo formativo infantil;
- refletir sobre a possibilidade de diminuição da ruptura entre a criança e o seu corpo, ao resgatar o jogo no interior da escola;
- preservar o jogo enquanto atividade da cultura lúdica de crianças do interior da Ilha de Santa Catarina;

- vislumbrar as possibilidades de desenvolvimento humano presentes em atividades correspondentes ao jogo, refletindo sobre sua contribuição para uma formação mais ampla da criança;
- fornecer subsídios teóricos para educar numa perspectiva transformadora, concebendo a criança, não como um futuro trabalhador, mas como ser humano aberto às diversas possibilidades de desenvolvimento;
- sugerir a inclusão dos jogos tradicionais no Ensino Fundamental, deslocando-os do âmbito de recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem para uma concepção de conteúdo voltado aos anseios, aos interesses e aos sonhos infantis.

Os objetivos desta pesquisa foram construídos a partir do princípio de que os jogos e as brincadeiras da cultura infantil, como a amarelinha, o jogo do taco, do pião e da perna-de-pau, entre outros, podem se constituir em recursos para o desenvolvimento infantil, revelando-se uma tentativa de romper com a produção de gestos mecânicos e estereotipados e uma possibilidade de compreender a criança em toda a sua complexidade, porque, a cada gesto, sua história e sua cultura se constroem. Ao sugerir a adoção dos jogos tradicionais como conteúdos escolares, não estamos querendo prescrever o que deva ser feito, pois concordamos com FOUCAULT (1996, p. 38), que afirma: “se nunca, jamais, digo o que se deve fazer, não é porque penso que não há nada que fazer. Pelo contrário, é porque creio que há mil coisas para fazer, por inventar, por forjar, por parte daqueles que, reconhecendo as relações de poder em que estão imersos, tenham decidido resistir ou escapar a elas.”

1. 4 – REFLEXÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO



DURANTE TODOS OS MOMENTOS DE CONVIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS, AO OBSERVAR SEUS JOGOS E SUAS BRINCADEIRAS, SEUS ROSTOS E EXPRESSÕES DE FELICIDADE PURA E CONTAGIANTE PROVOCARAM EM NÓS REFLEXÕES SOBRE QUAL É O VERDADEIRO SENTIDO DE VIVER.

Na direção de conquistar os objetivos determinados, optamos, metodologicamente, por uma pesquisa descritiva, com características etnográficas, de cunho exploratório, essencialmente qualitativa. Essa opção justificou-se principalmente pelo contato direto e prolongado que tivemos com as crianças de algumas comunidades do interior da Ilha de Santa Catarina, bem como pela possibilidade de trânsito constante entre a observação e a análise, entre a teoria e a empiria. A observação dos jogos tradicionais infantis praticados pelas crianças das comunidades visitadas oportunizou que estudássemos o cotidiano infantil, captando aspectos de sua cultura estabelecida, de suas crenças e valores, e as dimensões do seu desenvolvimento, nos aspectos cognitivos, motores e socioafetivos, habilidades reveladas durante as ações desenvolvidas por essas crianças e as interações estabelecidas por ocasião do jogo.

O processo de construção desta investigação foi permeado por intermináveis viagens ao passado, as quais permitiram que relembrássemos a infância, os nossos jogos, a nossa cultura lúdica, e nesse sentido, concordamos com HOBBSAWM (1995, p. 13), para quem “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX”. Ainda, segundo o autor de “Era dos Extremos”, as crianças e jovens de hoje vivem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Assim, ao pensarmos no brincar infantil do presente, faz-se necessário

também pensarmos na forma espiralada e dialética da história, pois, no seu processo dinâmico, passado, presente e futuro não possuem planos determinados.

Desse modo, o processo de ir e vir, observar e analisar os jogos infantis de hoje comparando-os com os jogos de nossa geração, permitiu-nos, apesar de contextos distintos, concluir que o processo de exclusão de tais jogos do seio da instituição formal ainda é bastante forte. O que mais interessa é a formação dos aspectos cognitivos da criança. Sua formação está voltada unicamente aos interesses do mundo produtivo. As crianças ainda brincam com algumas brincadeiras tradicionais, porém, além de não serem estimuladas, restam pouco tempo para suas aspirações lúdicas. Necessitam preparar-se para a alta competitividade do mercado de trabalho e, assim, frequentam cursos de informática, de inglês, entre outras atividades de fundamentação produtivista.

No outro lado desse universo (o mais amargo, injusto, indigno), estão os filhos e filhas de milhões de miseráveis brasileiros, excluídos de tudo. O grupo das crianças que se tornaram sujeitos de nosso estudo se aproxima, de algum forma, desse contingente de excluídos, porque se prepara o tempo todo, mas não para competir no mercado de trabalho, e, sim, para sobreviver, submetendo-se à exploração dos interesses da mais-valia capitalista. Podemos observar que, apesar de uma grande preocupação com a infância por parte da sociedade que vive a globalização, existe uma grande lacuna entre o que é proposto e o que é vivido pela criança. Em se tratando de ambos os grupos aqui referidos, não são respeitadas as aspirações lúdicas das crianças que deles fazem parte.

Refletir sobre a infância no passado e a infância no presente foi atitude fundamental para compreendermos cada vez mais o processo de aniquilamento das aspirações da ludicidade infantil. Para SILVA (2000, p. 25), “a história da modernidade desvalorizou sistematicamente o passado em benefício do futuro, assumindo pressupostos que se apoiavam na idéia de que este (o passado) era reacionário e o futuro progressista.” Esse ir e vir ao passado e ao presente oferece possibilidade de construirmos uma educação para criança que venha a alicerçar-se em outras possibilidade de formação - uma formação mais humana que respeite todas as possibilidades intelectuais, cinestésicas, afetivas e sociais, em que a criança tenha espaço, através da práticas de atividades lúdicas, de ter mais lazer, mais prazer, mais amor, para viver intensamente seus sonhos e fantasias.

Durante todos os momentos de convivência com as crianças, ao observar seus jogos e brincadeiras, seus rostos e expressões de felicidade pura e contagiante provocaram em nos algumas reflexões sobre qual é o verdadeiro sentido de viver. Como pode ser desagradável a existência nesta sociedade coercitiva e excludente, produtora de nossa subjetividade! Será que estaremos infinita e irremediavelmente presos às teias do poder, aos interesses dos dominantes? Até quando roubaremos os sonhos infantis?

Assim, na direção de entender os efeitos desse processo de dominação e de docilização do homem, principalmente na modernidade, com seus reflexos na educação infantil até os dias de hoje, efeitos evidenciados nos relatos das crianças observadas em suas brincadeiras, recorreremos a FOUCAULT (1998) para compreender sua profunda análise sobre o poder que é concebido, não mais somente como piramidal, simbolizado por uma pessoa ou por um grupo, mas, sobretudo, também como uma grande rede que atua dentro de uma sociedade e a faz funcionar. Na sua ótica, o poder não é nem global nem local, mas difuso infinitesimal, estando microfisicamente disperso em uma multiplicidade de disciplinas e de manobras táticas.

A partir do processo de dominação do corpo do homem durante a modernidade, que se reflete cada vez mais no presente, necessitamos, a fim de diminuir os efeitos desse processo, compreender toda a complexidade do ser humano. Essa perspectiva de vislumbrar o jogo enquanto uma atividade curricular que pode desenvolver várias dimensões da criança surgiu a partir das falas das educadoras entrevistadas, com base em questões sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, e foi enriquecida a partir das reflexões teóricas de MORIN (2000 a/b).

A partir dessa discussão, entendemos que precisamos caminhar na direção de eliminar a qualquer custo a imagem unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias e pelas atividades obrigatórias, pois ele é altamente complexo e bipolarizado pela sua sabedoria e pela sua loucura, pelo seu trabalho e pela ludicidade, pela sua empiria e pela sua imaginação, pela sua capacidade de economizar e consumir, entre outros pólos. Desse modo, temos de ampliar nossa visão de educação, transcendendo à concepção vigente, que, sob a ótica da sociedade produtiva, prioriza apenas o desenvolvimento de aspectos cognitivos.

Foi fundamental, também, construirmos um estudo que enfocasse o jogo e o brincar infantil, desde a sua contextualização histórica, suas classificações e as suas teorias clássicas e

modernas. Enfatizamos Teorias Modernas, principalmente contribuições de PIAGET (1973), VYGOTSKY (1987) e ELKONIN (1980), através das quais buscamos compreender a importância do jogo no desenvolvimento infantil, principalmente a partir do pressuposto de que os papéis adotados pela criança no jogo protagonizado, simbólico ou de faz-de-conta têm significativas relações com o seu contexto social e histórico.

A essência central do estudo foi a análise dos jogos tradicionais coletados pelas crianças do interior da Ilha de Santa Catarina. O suporte teórico que subsidiou esta análise resultou da pesquisa bibliográfica realizada no capítulo V, denominado “O corpo em ação”, no qual discorremos sobre o funcionamento do cérebro, a sensação, a percepção, o jogo e o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da criança, com apresentação das qualidades (categorias) que podem surgir da ação lúdica.

Mesmo com a possibilidade de atingir um ecletismo exagerado, entendemos que esses quatro pilares teóricos nos possibilitaram uma fuga da especialização e da fragmentação do fenômeno estudado. Buscamos, nessa direção, fundamentos teóricos de algumas áreas do conhecimento que pudessem subsidiar o jogo enquanto uma possibilidade real e concreta de desenvolvimento de toda a complexidade infantil.

O método utilizado na análise dos jogos tradicionais infantis pesquisados foi a “análise de conteúdo” que, além de propiciar o acontecer de um processo de inferência, envolvendo procedimentos como classificação, codificação e categorização, oportunizou-nos, também, exercer a função da descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, superando pretensas obviedades. O método constitui-se de um conjunto de técnicas de reconstrução do conhecimento, procurando elucidar o significado dos conceitos. A técnica utilizada foi a “análise categorial”, referida por BARDIN (1994), que nos possibilitou identificar as qualidades surgidas nos jogos tradicionais coletados, comprovando, assim, suas implicações sociais no desenvolvimento infantil. Para uma melhor compreensão, as categorias foram divididas em cognitivas, motoras e socioafetivas, sem, no entanto, deixarmos de perceber a indissociabilidade desses três aspectos do modo de ser da criança.

Esse método é, para a autora, um meio de estudar as comunicações entre os homens; uma forma de proceder a inferências a partir das informações surgidas do conteúdo da mensagem e/ou a partir das premissas obtidas com o resultado do estudo; um conjunto de técnicas que permite classificação, codificação e categorização dos conceitos.

Os sujeitos deste estudo foram as crianças de faixa etária compreendida entre 6 a 11 anos, de várias localidades da Ilha de Santa Catarina, caracterizadas pela descendência açoriana, que ainda mantêm vivas algumas tradições e costumes desses primeiros colonizadores. Foram visitadas as seguintes comunidades: Campeche, Costeira do Pirajubaé, Ingleses, Pântano do Sul, Ratonés, Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho, Sambaqui e Vargem Pequena.

Paralelamente, a fim de enriquecer nossa reflexão sobre o jogo infantil, utilizamos a técnica da “análise do discurso”, campo de conhecimento herdeiro da filologia, cuja matriz se remete à Linguística, porém desvia-se desta, ao permear outros campos, como o da psicologia, sociologia, história, educação, filosofia e outros. Devemos compreendê-la como um campo aberto a inserções de outras áreas, não esgotando-se ao campo da lingüística, pois, segundo GUIRADO (1995, p. 24-25), “...é a natureza do material com que trabalhamos, suas condições de produção e o seu entendimento enquanto fato de linguagem que define a orientação dada à análise de discurso que fazemos”.

A noção de discurso, utilizada neste estudo não foi a da lingüística, que tem como preocupação principal a estrutura da linguagem, mas a originária da vertente postulada por Foucault, na qual o foco centraliza-se muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem.

Os enunciados foram extraídos das entrevistas informais com as crianças durante o seu cotidiano lúdico e das respostas dadas por trezentas educadoras de séries iniciais, em entrevistas realizadas, tendo como questões centrais: qual a importância do jogo tradicional no desenvolvimento infantil? Quais as suas possibilidades na educação formal do ensino fundamental? O anonimato dos sujeitos (crianças e educadoras) foi mantido, por não concebermos sua identificação como elemento fundamental ao estudo, evitando, dessa maneira, considerações causais que pudessem se tornar intervenientes na construção da pesquisa. O que nos interessa é compreender as visões dessas educadoras a respeito da relação estabelecida entre “jogo tradicional”, “criança” e “escola”, independentemente das particularidades inerentes a sua identificação pessoal.

Na relação com as crianças, priorizamos o diálogo e a participação nos jogos e nas brincadeiras, o que nos possibilitou sentir e compreender melhor suas atividades lúdicas. Foi incontestável o processo de imersão (nossa e dos investigados) no estudo, afinal ambos somos agentes históricos de construção da cultura lúdica infantil. Estabelecemos uma relação de

troca, de intercâmbio, de mão dupla, de reciprocidade de conhecimento, de alegria, de prazer, de lazer, de criação, de imaginação e de realização de fantasias e sonhos.

Todo o processo de coleta dos jogos tradicionais infantis, no cotidiano das comunidades visitadas, citadas anteriormente, aconteceu num clima de agradável afetividade, com uma solidificação crescente das relações interpessoais estabelecidas. O que mais nos marcou foi a amizade, o carinho, o respeito e a admiração mútua, valores humanos evidenciados principalmente na convivência exigida pela atividade lúdica, atividade ainda não dominada pelos interesses do capitalismo.

Apesar das diferenças dos estágios de desenvolvimento (adulto/criança), das classes sociais, realidades diversas surgiram durante o percurso de nossas relações. Juntos, vivemos, através do jogo e do brincar, as nossas expressões corporais mais puras e significativas, desprovidas de qualquer interesse que não fosse a realização de nossos sonhos e fantasias. Esse processo de afloração de momentos de prazer fez-nos refletir sobre a nossa subjetividade e sobre a nossa identidade, fez-nos repensar a nossa história de vida, o significado de viver e, principalmente, fez-nos reestruturar o nosso pensamento sobre a criança e o seu mundo.

As técnicas que utilizamos como procedimentos de interação com as crianças, no seu cotidiano e durante os recreios escolares, foram a observação, a entrevista informal e a ilustração. Os instrumentos de pesquisa foram as maneiras diversas de abordarmos a realidade, e dependeram muito do modo como nos aproximamos da realidade e do objeto de pesquisa. Os instrumentos eleitos para a abordagem da realidade permitiram que nos aproximássemos dos sujeitos e dialogássemos com eles. Foi através deles que pudemos estabelecer categorias para os jogos observados.

Pela observação, buscamos, através de nossa sensibilidade, a essência dessas atividades além de suas evidências. Para uma melhor identificação do fenômeno, procuramos realizar tal observação com olhos apurados, profundos e sensíveis, o que facilitou identificar as qualidades dessas atividades lúdicas. Através da observação, desenvolvemos três operações fundamentais, indissociáveis na compreensão do fenômeno. Inicialmente, colhemos os dados genéricos do jogo para que pudessem ser transcritos em fichas específicas; em seguida, selecionamos as qualidades mais significativas que despontavam na ação lúdica dos participantes; finalmente, procuramos analisar essas atividades relacionando-as ao desenvolvimento infantil.

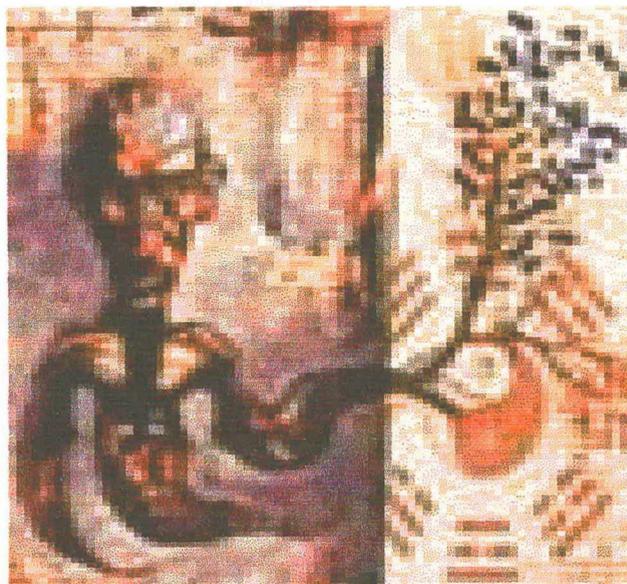
Através de uma entrevista informal e livre, procuramos captar informações a respeito dos jogos e das brincadeiras infantis. Apesar de algumas das crianças evidenciarem receio, timidez, vergonha, a grande maioria sentia muito prazer em falar a respeito de suas atividades lúdicas. Outras, ao mesmo tempo em que as observávamos, entrevistavam-nos para saber a respeito de nossas brincadeiras preferidas e do que brincávamos quando éramos crianças. Apesar de nosso afoito comportamento inicial, dada a ansiedade em obter resultados, só conseguimos êxito quando “jogamos para o espaço” a nossa lógica de trabalho (objetividade, roteiros, horários, etc.), para nos inserirmos na lógica infantil, realizando uma entrevista estruturada nos interesses infantis, com brincadeiras, com histórias, ou seja com espírito lúdico.

Utilizamos, como forma de registrar os jogos, a técnica da ilustração, em virtude de já termos habilidade nessa área, pois realizamos ilustrações em apostilas, revistas e livros. Através da atenção e da observação à construção dos esboços ilustrativos, pudemos aprofundar mais o nosso olhar na compreensão das possibilidades cinéticas, afetivas e cognitivas do jogo. Cada detalhe da ação lúdica, reconstituído na ponta do lápis, possibilitou que compreendêssemos com maior precisão as características cinéticas evidenciadas por ocasião de sua realização.

Os jogos tradicionais infantis transcritos no capítulo VI foram apresentados individualmente ou em grupos, segundo suas similaridades na análise da ação lúdica, respeitando as seguintes características:

- nome do jogo, buscando utilizar os nomes originais, batizados pelas próprias crianças e transcrevendo-os em ordem alfabética;
- ilustração do jogo, apresentada através de esboços por nós elaborados;
- descrição sucinta e clara de como ocorre o jogo, suas regras e demais detalhes relacionado à sua prática, a partir da observação e das entrevistas com as crianças;
- análise do conteúdo do jogo, identificando as qualidades pertinentes às diversas dimensões de desenvolvimento da criança nas quais o jogo poderia estar inserido.

II - O CORPO DOMINADO



“O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Traz em si multiplicidade interiores, personalidade virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes...”

Edgar Morin (2000, p. 57)

2.1- O CORPO PRODUTIVO: DISCIPLINAS DE DOMINAÇÃO 29

2.2- O CORPO NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO DA DOCILIDADE 44

2. 1- O CORPO PRODUTIVO: AS DISCIPLINAS DE DOMINAÇÃO



A RACIONALIDADE CAPITALISTA, PRODUTIVA, PROVOCOU UMA INVIABILIZAÇÃO DOS JOGOS, NA ESCOLA, POR NÃO SEREM REGULÁVEIS, POR NÃO APRESENTAREM OBJETIVIDADE E POR SEREM IMPOSSÍVEIS DE MENSURACÃO.

Constatamos, durante as falas das crianças brincando, a confirmação da exclusão dos jogos infantis na escola. “Na escola, pouco podemos brincar; é só estudar.” Algumas dessas crianças deixaram transparecer inclusive seu descontentamento com as aulas de Educação Física, um dos poucos espaços disciplinares que legitima a presença do corpo na instituição escolar. Essa situação ficou nitidamente exposta no depoimento de uma criança, que disse: “O professor não deixa a gente brincar do que a gente gosta.” A partir de seus comentários, evidenciaram-se suas tristezas pela desconsideração da escola em relação ao universo infantil, o que se explicita quando não são contemplados os desejos da criança, as suas aspirações lúdicas. A escola contemporânea não ousa ir além de objetivos historicamente consagrados - sobretudo o desenvolvimento de aspectos cognitivos, utilizando como estratégia a anulação do corpo no processo de ensino-aprendizagem, pois a passividade, a obediência e a docilidade favorecem, na concepção dessa instituição, a aquisição de conhecimento.

Sob a luz dessa triste realidade, procuramos entender esse fenômeno inicialmente a partir da dominação do adulto pelo meio de produção, para, em seguida, compreender melhor os reflexos desse processo no interior da escola, reflexos que podem esclarecer todo um percurso de exclusão da atividade lúdica no desenvolvimento infantil. Abordamos, inicialmente, aspectos históricos dessa apropriação pelas organizações do trabalho, aspectos que foram construídos socialmente através de mecanismos de disciplinamento surgidos das relações poder-saber, móveis, multidirecionais, que organizam e sustentam a continuidade de uma prática dominadora, coercitiva e limitadora.

A modernidade, sob a égide mecanicista, construiu-se pela supervalorização da razão; nesse contexto, a organização do trabalho buscou a invasão de todos os domínios humanos. A grande falácia do século XX foi defender que todo o processo de felicidade humana residia nas conquistas materiais e nos meios de produção. Nessa busca do ter e do poder, subsidiada pela ciência e pela tecnologia, a grande ruptura do homem com o seu corpo solidifica-se a partir dos pressupostos da moderna sociedade capitalista, em um conjunto de relações que, no entender de GONÇALVES (1997, p. 27), “refletem o sentimento de inadequação, perplexidade e despersonalização do homem contemporâneo e trazem em si o irracionalismo presente em todas as instâncias da vida humana.” O sucesso do desenvolvimento tecnológico é inquestionável, porém a sua natureza ambígua, na concepção da autora, permite ao homem a liberação de inúmeros condicionamentos, mas também o escraviza às múltiplas determinações que seu desenvolvimento impõe. Ao esquecer de sua humanização, na busca do imediatismo, o homem submerge numa práxis alienada e vivencia um mundo de aparências como se fosse o real.

DEJOURS (1992), em sua obra “A Loucura do Trabalho”, esclarece que, em virtude dessa dominação, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre a história do sujeito, carregado de projetos, de sonhos, de esperanças e de desejos *versus* uma organização do trabalho que ignora tais aspectos da vida humana.

Concordando com essa concepção de controle sobre o homem, FIALHO (1998, p. 18) registra que “toda sociedade é uma unidade produtiva em que todos os setores sociais interagem entre si e se confirmam”. Entende ele que a organização produtiva é mais complexa e extensiva, inserindo-se em todos os acontecimentos sociais, organizando e planejando de forma sistemática, além das relações produtivas, a família, a educação a política e o sistema ético da humanidade.

Por não ser regulável, por não apresentar objetividade e por ser impossível de mensuração, a racionalidade capitalista, produtiva, provocou uma inviabilização do ludismo. Ao desconsiderar essas atividades de prazer, de sonhos, opostamente, propôs o lazer, idealizado à sombra do ludismo, na perspectiva de reprodução do sentimento, da alegria, do prazer, da diversão durante os momentos de não-trabalho, uma atividade de tempo funcional para o consumo permanente de mercadorias

A problemática entre o homem e seu mundo surgiu a partir da visão do corpo fundamentada na evolução do pensamento filosófico ocidental, que oscilou entre dois pólos: corpo e alma, mundo da matéria e do espírito, conhecimento sensível e conhecimento inteligível, vida terrena e ultraterrena. A cisão desses pólos originou-se a partir do amadurecimento do pensamento filosófico na Antiga Grécia, em que o homem deixou de preocupar-se com o universo físico para se preocupar com sua própria realidade. Essa visão dualista caracterizou-se fundamentalmente pela acentuada valorização do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo.

Vários são os pensadores que, durante os séculos VI, V e IV antes de Cristo, contribuíram para tal maturidade. Sócrates, ao considerar os valores e crenças do homem, proclamou a razão humana, que constituía a possibilidade concreta de o ser humano transcender suas condições exteriores e encontrar o verdadeiro sentido das coisas, orientando a própria moral. Dando prosseguimento às discussões de Pitágoras sobre a imortalidade da alma, e em especial aos estudos de Parmênides, que vislumbrava a mente como um passaporte do indivíduo para a eternidade, Platão instaurou uma profunda ruptura entre o mundo sensível e o mundo inteligível, ou seja, de um lado a realidade concreta e, de outro o ideal, eterno e imutável.

Dessa forma, no âmago da filosofia platônica, surgiu a distinção entre o mundo dos reflexos e o mundo da idéias, existindo, para esse filósofo, um mundo de coisas perceptíveis pelo sentido e um mundo de leis compreensíveis pelo pensamento. O concreto seria mera aparência, cópia imperfeita do mundo inteligível. Para Platão, as ações humanas perdem consistência de ser, tornando-se um puro vir-a-ser, na busca das aspirações e realizações de perfeição das idéias, paradigmas para os quais tenderia toda a vida humana. Suas idéias acerca da natureza humana carregam em si a cisão desses dois mundos, separando o corpo da alma. A partir dessa concepção, Platão elaborou outras partes de seu sistema, tais como o método dialético, a teoria da reminiscência e a doutrina da imortalidade da alma.

Quanto a Aristóteles, o ponto principal de sua filosofia alicerçou-se na criação da lógica, com a finalidade de evitar o subjetivismo dos métodos filosóficos de seus antecessores. Aristóteles criou a lógica formal, e a sua obra *organon*, com conhecimentos relacionados à física, à metafísica, à política, à retórica e à moral, sistematizou o saber de sua época. Discordando de Platão ao enfatizar que o corpo não pode ser entendido como a prisão da

alma, Aristóteles alertava para a continuidade ininterrupta entre os objetos concretos e os conceitos universais, não se tratando, portanto, de mundos separados. Ao entender o ser humano como um ser contemplativo, esse filósofo manifestou um grande desprezo pelo trabalho, principalmente quando ligado à força física, pois, nessa ação de envolvimento do corpo, a atividade material e servil constituiria a negação da própria natureza humana.

Nesse percurso histórico, precisamos registrar que o Cristianismo subverteu o mundo da civilização grega, pois trouxe uma nova visão de homem e de universo, pondo por terra a visão de homem como um ser pertencente ao universo físico, dentro da imanência do mundo terrestre. Partindo do dogma da criação, o homem e o mundo passaram a ser vistos como criação de Deus, com sua história e destino transcendendo a vida terrena.

Essa visão dramática veio se opor à visão racionalista; assim, o homem, além de razão, também seria sentimento e emoção. O Cristianismo dividiu o mundo em mundo terrestre e mundo do além. O terrestre foi concebido como um vale de lágrimas, enquanto o além foi concebido como um mundo de felicidade eterna. A partir desse entendimento, na busca do mundo verdadeiro, o mundo da felicidade eterna, o terrestre, o sensível, o corpo, tornou-se uma ponte provisória e aparente. O Cristianismo surgiu como forma acabada da perversão dos instintos que caracterizaram o platonismo. Repousado em dogmas e crenças, o Cristianismo permitiu a construção de uma frágil consciência que entendia a resignação e a renúncia como virtudes.

Segundo FIALHO e CRUZ (1999), o movimento filosófico e ideológico produzido pela Reforma e Contra-Reforma, a partir da destruição do sistema de produção e da cultura feudais, forjou um novo sistema social que veio consolidar a ideologia cristã, a qual vislumbrava a riqueza e a propriedade como signos da eleição divina, enquanto que a miséria e o desemprego eram signos da condenação. Nesse contexto, estabeleceram-se os ideais do liberalismo europeu, que forjaram o nascimento da sociedade moderna. A partir dessa nova ordem social emergente, tudo girava em torno das necessidades do sistema produtivo; o desenvolvimento social individual e coletivo dar-se-ia apenas através do trabalho. Contraditoriamente a esse novo ideário, os milhares de sobreviventes da destruição dos feudos tornaram-se assalariados do novo sistema produtivo ou marginalizados.

FOUCAULT (1995), nascido em Poitiers no ano de 1926 e falecido prematuramente em 1984, ilustra bem esse acontecimento, relatando que, com o crescimento da miséria, da

mendicância e da ociosidade em números alarmantes, durante os séculos XVI e XVII, alguns países europeus resolveram, à base de Decretos Reais, promover uma grande internação dos desajustados sociais, incluindo nessa denominação loucos, mendigos, errantes, vagabundos e portadores de doenças venéreas.

Os motivos não estavam relacionados com a obtenção da cura, mas com estratégias definidas para a dominação do corpo/mente daquela população ociosa e eminente. Na tentativa de superação da crise econômica estabelecida no mundo ocidental, a aristocracia e o clero esperavam que, com o confinamento, esses desajustados poderiam posteriormente se tornar úteis e adaptados ao sistema

Na concepção foucaultiana, Descartes foi, durante a Época Clássica, a figura chave na busca da construção de um método universal de análise que garantisse a certeza, pois, naquele período da história da civilização humana, o homem não era o produtor, o artífice-Deus, mas, como foco de esclarecimento no campo dos conhecimentos e das idéias, ele era um dos artífices do universo de então. Existia, no entanto, um mundo em si criado por Deus. O papel do homem era esclarecer a ordem do mundo. Cabia ao ser humano compreender essa ordem, tal como Deus a havia criado; deveria, pois, esclarecer, mas não criar. O Eu de Descartes era somente o Eu pensante, excluindo desse Eu o sentir e o agir. Descartes, portanto, fragmenta o homem, dividindo-o em dois princípios distintos: o corpo e alma

A partir da inexistência do homem como objeto até o final do século XVIII, a instauração do objeto homem desenvolveu-se no espaço da consolidação das necessidades materiais arquitetadas pela modernidade, na perspectiva de instrumentalizar corpos e mentes para o mundo do trabalho. Assim, iniciaram-se ações sociais, visando a organizar a sociedade inteira em função do sistema de produção. A profunda transformação epistemológica, com o surgimento do homem na condição de sujeito entre os objetos, encerra a Época Clássica. Na transformação da natureza num conjunto de forças mecânicas, controladas e exploradas, o homem passou a ser moldado e manipulado e, nesse contexto de transformação do universo físico em elementos mensuráveis, quantitativos, o ser humano deixou de ser compreendido ligado aos aspectos qualitativos e sensíveis do mundo natural.

Assim, com o surgimento do mercado de trabalho, o homem é transformado em mercadoria. Nessa perspectiva, a dominação e a apropriação do corpo humano (considerando suas possibilidades mecanicistas) pelas organizações produtivas acentuou-se, principalmente

com o nascimento da modernidade. Fruto da herança cartesiana que propiciou a dicotomia corpo/mente, essa dominação objetivou instrumentalizar o homem para tornar-se cada vez mais produtivo, transformando e moldando seu aspecto substancial, para ser produtivo, dócil, eficiente. Nesse processo, ao tornar-se objeto de conhecimento e meio de produtividade, o homem esqueceu a própria corporeidade. É o disciplinar de seu estado natural para ser adaptável à sociedade. A ontogênese individual torna-se indissociável do sistema produtivo.

GONÇALVES (1997) entende que a expansão do sistema de produção foi responsável pela ruptura das relações imediatas do homem com o seu corpo e com a natureza. A transformação do trabalho num sentido mais fisiológico em detrimento de suas possibilidades criativas e espirituais gerou um corpo autônomo, desprovido de aspectos subjetivos. A energia, a força e a resistência humanas, enfim, as possibilidades corporais do homem, tornaram-se objetos de exploração, um instrumento de repressão, dominação e manipulação por parte da sociedade produtiva.

Em “As palavras e as coisas”, FOUCAULT (1979) esclarece que o processo de dominação do corpo do homem na modernidade foi estruturado a partir de uma matriz epistêmica centrada no racionalismo obsessivo e prepotente, tornando o ser humano um objeto sobre o qual a episteme projetou-se, envolvendo-o ou vitalizando-o. Na “História da sexualidade 1: a vontade de saber” (1980), o autor entende que todo o processo de dominação do corpo do homem surge através das hipóteses repressivas, pois, durante o seu percurso histórico, o corpo sempre foi resultado do discurso sobre si próprio.

É, no entanto, em sua obra “Vigiar e Punir” que FOUCAULT (1987) analisa a evolução da dominação do corpo através dos internamentos, apresentando as novas formas de controle sobre os indivíduos enclausurados em prisões, as quais podem ser estendidas para outras instituições como instituições militares, hospitalares, fabris e escolares. Essas técnicas de controle do corpo foram denominadas “Disciplinas” e, entendidas como métodos, foram utilizadas a partir do século XVII, permitindo o controle minucioso das operações do corpo.

A idealização do homem-máquina, a partir do século XVIII, tem um registro anátomo-metafísico nas descrições cartesianas da mecânica corporal e um outro registro técnico-político que forma um vasto conjunto de regulamentos e fórmulas para o adestramento mecânico do corpo. Ao realizar a sujeição constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade, tais estratégias de controle tornaram-se fórmulas gerais de

dominação. Assim, o aumento da utilidade/produktividade desses mecanismos, imbricados com a docilidade/obediência, tornou-se o axioma fundamental que deu origem ao modo de produção moderno. As modalidades utilizadas como estratégias de controle corporal eram a punição, a prisão, a vigilância, a delação, os castigos corporais, a humilhação e a submissão.

FOUCAULT (idem) entende que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada, pois a fabricação de corpos submissos, exercitados e dóceis pela disciplina, por um lado aumenta determinadas forças desse corpo (economia de utilidade), e, por outro lado, diminui outras forças (política de obediência). A respeito da modalidade na qual o poder agiria ora por coerção, ora por consenso, o autor esclarece que o poder produz a verdade antes de mascará-la na ideologia e produz a realidade antes de forçar o seu enquadramento através da violência.

Essa busca incessante, sobretudo pelo biopoder, ou seja, pelo domínio do corpo, visando a adequá-lo às novas formas de poder, como também a ampliar suas possibilidades produtivas, ficou bem explicitada nos estudos acerca das técnicas corporais utilizadas pela sociedade moderna no controle meticuloso das populações através do tempo e do espaço. Esse procedimento, na concepção de FOUCAULT (idem), é denominado de "anatomia política" e se transforma em "mecânica do poder". É a técnica de domínio que os corpos estabelecem uns sobre os outros, não apenas para que façam o que se quer, mas, acima de tudo, para que operem como se quer.

Para SOUZA (2000), nesse processo de apropriação corporal do homem pelos meios de produção, Foucault entende que o poder não é uma apropriação, mas um conjunto de estratégias materializadas em práticas, técnicas e disciplinas diversas e dispersas. O poder se exerce mais do que se possui, não é um privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de um conjunto de suas posições estratégicas; o poder não tem essência, é operatório; ele também não é um atributo, mas uma relação de forças que perpassa todo o campo social, envolvendo dominadores e dominados, além disso, para Foucault, o poder é diretamente produção, ele é imanente à produção social e não comporta nenhum tipo de unificação transcendente ou centralização globalizante.

Foucault, portanto, não entende o Estado e a esfera pública como centro do poder, ao contrário, ele vê o poder microfisicamente disperso em uma multiplicidade de disciplinas e de manobras táticas: o poder não é nem global nem local, mas difuso, infinitesimal. O poder é

portanto, um relacionamento de forças; não podemos concebê-lo na sua singularidade, pois constitui-se numa força produtiva cujo efeito é ser superior ao somatório das forças elementares que o compõem. Ele não é essencialmente repressivo; exerce-se antes de se possuir; passa pelos dominados não menos que pelos dominantes.

FOUCAULT (1987), no seu estudo acerca do papel das disciplinas na dominação do corpo do homem, apresenta as estratégias de que elas lançam mão na consolidação do processo de dominação, a exemplo da arte das distribuições, do controle da atividade, da organização da gênese, da composição das forças. Além dessas, o autor entende que o sucesso do poder disciplinar também depende da utilização de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação com o procedimento que lhe é específico, o exame.

Caracterizada por sua complexidade como arquitetural, funcional e hierárquica, a arte das distribuição dos indivíduos no espaço é a primeira estratégia das disciplinas e utiliza como técnicas a **clausura** e o **confinamento**, o **quadriculamento**, as **localizações funcionais** e a **organização serial**.

Na técnica de **clausura e confinamento**, a disciplina busca manter um espaço próprio, em que a concentração dos indivíduos possibilite o máximo proveito de suas forças e a neutralização de inconvenientes, através de um controle e de uma vigilância minuciosos. A ordem e o controle serão mais facilmente exercidos quando todos estiverem sob o mesmo teto.

Na técnica do **quadriculamento**, cada qual mantém-se no seu lugar, de maneira que a divisão anule a circulação difusa, o desaparecimento dos indivíduos - instaurando as comunicações úteis e interrompendo as inúteis. Nesse princípio de localização imediata, o que importa é estabelecer as presenças e as ausências, saber como e onde encontrar os indivíduos, vigiando constantemente o comportamento de cada um deles. Nessa organização do espaço analítico, a disciplina conhece, domina e utiliza o homem de acordo com os interesses da instituição.

Nas **localizações funcionais**, a organização arquitetônica que antes deixava os espaços livres, agora serve para organizar o espaço de maneira a favorecer a vigília, coordenar a mobilidade, primando por dividir esse espaço com rigor. A necessidade, agora, não é só de distribuir os indivíduos num espaço para que se possa isolá-los e localizá-los, é preciso ligá-los com a distribuição espacial dos aparelhos de produção e com os diversos tipos de atividade na distribuição dos postos, favorecendo, assim, a vigilância geral e individual, a constatação

da presença, da aplicação e da qualidade do seu trabalho, comparando tais indivíduos e classificando-os de acordo com suas habilidades e com sua rapidez, bem como acompanhando os sucessivos estágios do processo de fabricação.

A **organização serial** é a individualização dos corpos por uma localização que lhes permita circular numa rede de relações. Dessa forma, na disciplina, existe um grande intercâmbio dos elementos, pois cada indivíduo se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância que o separa do outro. A unidade, nessa situação, não é o território ou o local, mas, sim, o lugar ocupado na “fila” (classificação). A escola é exemplo vivo dessa ordenação

Podemos concluir que o espaço disciplinar foi arquitetado com o objetivo de não permitir nenhum gasto inútil de tempo e de energia e evitar desvios morais ou revolta política. Assim, a posição do indivíduo no espaço do trabalho não é somente técnica, mas, acima de tudo, moral e política. Cada um está, física e psiquicamente, preso ao seu espaço. Para FOUCAULT (1987, p. 135), “a primeira das grandes operações da disciplina, então, é a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidade organizada.” Esses quadros constituem-se, ao mesmo tempo, numa técnica de poder e num processo de saber

Outra característica da individualidade disciplinar relaciona-se ao controle das atividades, por intermédio da análise minuciosa do tempo. FOUCAULT (idem) aponta, inicialmente, o horário, velha herança que estabeleceu, no decorrer da história, a censura, as obrigações e os ciclos de repetição. A exatidão e a aplicação do tempo disciplinar com regularidade vão se constituir em virtudes fundamentais no domínio do corpo, porém o autor aponta para outros modos de proceder mais característicos das disciplinas, como a elaboração temporal do ato, a correlação entre corpo e gesto, a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva.

A elaboração temporal do ato define-se como uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento, sendo o ato decomposto em seus elementos, com a definição da posição corporal, dos membros, das articulações. Para cada movimento, é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração, pois, na sua concepção, o tempo penetra o corpo e, com ele, todos os controles minuciosos do poder.

O controle disciplinar, porém, não consiste apenas em ensinar ou impor uma série de gestos definidos, ele impõe a melhor relação entre o gesto e a atitude global do corpo,

tornando-se o pré-requisito para sua eficiência e velocidade. Dessa forma, FOUCAULT (1987) entende que um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto e, portanto, ele se torna a base para um gesto eficiente.

As relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula são definidas pela disciplina, estabelecendo-se uma cuidadosa engrenagem entre ambos, ou seja, uma articulação corpo-objeto. O poder se insere em toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que ele manipula, amarrando-os e fixando a ordem canônica de suas correlações. O autor caracteriza esse poder disciplinar afirmando que ele “tem uma função menos de retirada de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção.

O princípio da utilização exaustiva, a partir do aumento de horas de produção, caracterizou-se como negativo e, assim, um novo objeto começou a tomar forma. O homem deixou de ser entendido como um corpo mecânico, que alimentava os ideais da perfeição disciplinar, passando a ser concebido como um corpo natural, portador de forças e sede de algo durável. Esse novo corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Para FOUCAULT (1987, p.141), “o corpo do qual se requer que seja dócil, até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlata uma individualidade não só analítica e ‘celular’ mas também natural e ‘orgânica’.”

Além da arte das distribuições e do controle da atividade, as disciplinas buscam, também, através do processo de organização das gêneses, um processo de acompanhamento dos indivíduos, abordando valores e significados morais ligados à aprendizagem e à produção. Objetivam conquistar comportamentos específicos; para tanto, fichas acompanham a trajetória do sujeito na instituição, servindo de referencial para classificá-lo segundo seus méritos e faltas. Fica clara a determinação em produzir indivíduos a partir de estágios sucessivos e ordenados de aprendizagem ou de permanência na instituição. O filósofo francês cuja teoria ilumina este capítulo esclarece que, com o progresso das sociedades e a gênese dos indivíduos, descobertas do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização.

Um outro processo surge como uma necessidade de a disciplina não ser mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de

compor forças para obter um aparelho eficiente, denominado pelo filósofo francês de “processo de composição das forças”. A combinação dos agentes produtivos como a individualização das etapas, a organização dos trabalhadores pela seqüência das etapas, a distribuição espacial do aparelho produtivo, além da permanente vigilância, multiplicou o resultado da produção. Assim, a disciplina buscou, nesse processo, a construção de uma força produtiva superior à soma de seus elementos simples.

A partir do controle do corpo, FOUCAULT (1987, p. 150) entende que a disciplina produz quatro tipos de individuação ou de ontogênese disciplinar, ou seja,

é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação de forças, organiza ‘táticas’. A tática arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada, é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar.

A disciplina fabrica indivíduos autômatos; seu poder não se apropria de algo nem retira algo, ao contrário, ele adentra para retirar e se apropriar ainda mais e melhor do que lhe convém. FOUCAULT (1987, p. 153) escreve que esse poder “não amarra as forças para reduzi-las: procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.” Na busca do bom adestramento, as disciplinas se utilizam, também, dos seguintes instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a técnica do exame.

No processo de vigilância hierárquica, o exercício da disciplina propõe mecanismos de vigilância contínua. Através do jogo do olhar, do vigiar, surge uma análise da distribuição da visibilidade no interior dos aparelhos produtivos e das instituições. Por meio da vigilância, instrumento que se consolida através do arquivamento e do fichamento individual, organiza-se um poder múltiplo, automático e anônimo, que funciona como uma máquina, e que, a partir das leis da ótica e da mecânica, provoca uma dominação acentuada do corpo.

Esse olhar difuso, aparentemente oculto, é hierárquico, pois, se a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento centra-se numa rede de relações do alto para baixo, de baixo para cima e lateralmente, sustentando o conjunto e perpassando de efeitos do poder uns sobre os outros, processo no qual todos os fiscais fiscalizam e são perpetuamente fiscalizados. Assim, o poder disciplinar é, ao mesmo tempo, indiscreto e discreto. A indiscrição surge da sua presença em toda parte, dado seu constante estado de alerta, sua

visibilidade e continuidade, enquanto que sua descrição caracteriza-se por seu funcionamento permanente e quase silencioso.

As disciplinas propõem, através da sanção normalizadora, a qualificação e a repressão de um conjunto de comportamentos, esquecidos pelos grandes sistemas de castigos. Assim, surgem as micropenalidades: no tempo, como atrasos e faltas ao trabalho; na atividade, como falta de zelo, desatenção, negligência; nas maneiras de ser, como grosseria, desobediência, entre outras formas de comportamento.

A título de punição dessas violações, surgem os pequenos castigos físicos, algumas privações e algumas humilhações. Assim, as classificações, além de marcarem os desvios e hierarquizarem as qualificações, também buscam o castigo e a recompensa. A sanção normalizadora, portanto, constitui-se num procedimento de correção dos desvios e da inadequação dos indivíduos e dos grupos à disciplina vigente. É um sistema duplo de gratificação-sanção, uma relação dialética entre o bem *versus* o mau; a recompensa *versus* o castigo. O castigo de um pode ser a recompensa do outro, sendo ambos, castigo e recompensa, definidos a partir da instauração dos microtribunais, nos quais todos os integrantes da instituição participam do julgamento, assumindo todos, ao mesmo tempo, o papel de réus, testemunhas, juizes, entre outras funções, criando, nessa situação, um clima de intranquilidade, gerando uma reciprocidade de suspeitas, ocasionando, também, conflitos e até mesmo violência.

FOUCAULT (1987, p. 164) enfatiza que “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza”. Assim, as variadas formas de poder que permitem avaliar e classificar o desempenho do indivíduo, sancionando-o ou recompensando-o, dependendo do caso, caracterizam-se como um instrumento altamente ritualizado, pois estabelecem entre os indivíduos uma visibilidade que permite a diferenciação entre eles mesmos e a aplicação de sanções comportamentais. Nesse poder, reúnem-se a cerimônia do poder-saber, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade

Os estudos de FOUCAULT revelam com muita propriedade a existência de um poder disciplinar que, mesmo sendo diferente do poder Estatal, está intimamente atrelado ao Estado e ao modo de produção da modernidade. As disciplinas produziram, a partir do século XIX, uma aceleração do processo de dominação e de submissão do trabalhador em relação aos sistemas de produção, transformando-se em sociedades de controle e, a partir desses processos

disciplinares, surgiu o taylorismo. As sociedades industriais, com suas disciplinas bem aperfeiçoadas, alcançam seus objetivos com muita eficácia, especialmente ao atingir o corpo do homem, controlando todos os aspectos de seu comportamento, como seus gestos, atitudes, hábitos e discursos.

Assim, no entender de FIALHO e CRUZ (1999, p. 4), “as disciplinas constituem um *corpus* de informações e técnicas que analisam e esquematizam formas de distribuição e conexão dos agentes e dos meios de produção em todas as instituições de produção e de repressão sociais: exércitos, fábricas, escolas, prisões, etc..” Ainda para os autores, essa distribuição e conexão combinam-se a uma análise que compõe e recompõe, sob uma nova forma, os esquemas sensório-motores do corpo em função de uma eficácia máxima dos objetivos produtivos ou repressivos a serem atingidos. Assim, o tão sonhado Homem-Máquina iniciado no século XVII, apresenta

um registro anátomo-metafísico nas descrições cartesianas da mecânica corporal e um outro registro técnico-político que forma um vasto conjunto de regulamentos e fórmulas para o adestramento mecânico do corpo. As disciplinas compõem técnicas de dominação; uma tecnologia de poder, que visa ao corpo humano, formando, assim, um anátomo-poder, em função do aumento de sua utilidade e produtividade por um lado e, por outro, uma diminuição de sua potência e de sua energia política. A um aumento da utilidade e da produtividade do corpo deve corresponder um aumento da docilidade e da obediência. Eis o axioma fundamental que dará origem ao modo de produção moderno.

Esses autores entendem que, enquanto Marx descobriu a relação de exploração fundada na separação da Força (agentes produtivos) e do Produto do Trabalho, Foucault descobriu o tipo de dominação correspondente, que se passa no nível da articulação dos corpos ao aparelho produtivo.

DEJOURS (1992, p. 136) deixa claro que “a exploração do corpo passa sempre e necessariamente por uma neutralização prévia da vida mental, através da organização do trabalho. A submissão dos corpos só seria possível por meio de uma ação específica sobre os processos psíquicos, etapa fundamental, cuja peças podem ser desmontadas.” O autor entende que a desapropriação do corpo torna-se possível a partir de uma operação específica sobre a estrutura da personalidade, cujos efeitos duráveis ou reversíveis, dependendo do caso, fazem parte integrante da carga de trabalho do homem.

Concluindo essa discussão acerca do processo de dominação do homem pela sociedade produtiva, elaboramos dois quadros. No primeiro deles, apresentamos a síntese dos estudos foucaultianos, caracterizando, inicialmente, a trajetória histórica desse processo, disciplinas,

estratégias e técnicas corporais de dominação que se transformaram em micropolíticas de ação e as relações de força e dispersibilidade do poder. No segundo quadro, apontamos as características da utilidade do corpo em determinado momento histórico - sociedade pré-capitalista, primeira, segunda e terceira revoluções industriais, associando tais momentos históricos ao tipo de organização do trabalho: a organização baseada na harmonia do homem com a natureza; a organização mecânica; a organização industrial e a organização informacional, que hoje vivemos.

Quadro 1 – O corpo dominado: síntese dos estudos foucaultianos

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA	Foucault foi além das evidências, além até mesmo da condição de autoria. Ele nos forneceu, não apenas princípios teóricos, mais que isso, impeliu-nos a entender como determinadas verdades foram construídas em sua materialidade e que mecanismos nos levam a aceitá-las ou a refutá-las.
AS DISCIPLINAS DE DOMINAÇÃO: MICROPOLÍTICAS EM AÇÃO...	Foucault apresenta as técnicas de controle do corpo denominadas “disciplinas”, utilizadas a partir do século XVII, permitindo o controle minucioso das operações do corpo, estabelecendo nele o elo de coerção entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.
AS TÉCNICAS DE CONTROLE DO CORPO	Foucault apresenta as estratégias utilizadas no controle do corpo, como a arte das distribuições, o controle da atividade, a organização genética, a composição das forças. Entende, ainda, que o sucesso do poder disciplinar depende também da utilização de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação com o procedimento que lhe é específico, o exame.
O PODER: RELAÇÃO DE FORÇAS	Foucault entende que o poder não é uma apropriação, mas um conjunto de estratégias materializadas em práticas, técnicas e disciplinas diversas e dispersas. O poder se exerce mais do que se possui, não é um privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas, ele não tem essência, é operatório; não é, também, um atributo, mas uma relação de forças que perpassa todo campo social, envolvendo dominadores e dominados.
PODER DÍSPERSO...	Foucault não concebe o Estado como o centro do poder, ao contrário, entende que o poder está microfisicamente disperso em uma multiplicidade de disciplinas e de manobras táticas: não é nem global nem local, mas difuso, infinitesimal. O poder produziu, a partir do século XIX, aceleração do processo de dominação e submissão do trabalhador, transformando-se em sociedades de controle.

Quadro 2 – O corpo e os tipos de organizações do trabalho

MOMENTOS	TIPOS DE ORGANIZAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Sociedades pré-capitalistas.	Harmonia com a natureza.	O corpo realiza atividades (trabalho) ligadas a necessidades concretas e vitais do indivíduo.
Primeira Revolução Industrial.	Organização mecânica.	Adaptação do corpo do homem à máquina. Ruptura das relações imediatas do homem com o seu corpo. Influências do poder disciplinar estudado por Foucault.
Segunda Revolução Industrial.	Organização industrial.	Produção em massa. Consumismo exacerbado. Corpo transformado em mercadoria.
Terceira Revolução Industrial	Organização Informal.	Acentuado desenvolvimento da robótica e da biotecnologia. Virtualização do corpo.

2. 2 – O CORPO NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO DA DOCILIDADE



UMA DAS ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO DO CORPO DA CRIANÇA SE CONSTITUI NA PROIBIÇÃO DE EXPRESSAR-SE LIVRE E ESPONTANEAMENTE, SOBREMODO ATRAVÉS DO RECURSO MAIS SIGNIFICATIVO DE SEU DESENVOLVIMENTO: O JOGO INFANTIL.

No processo de investigação dos jogos tradicionais infantis, podemos constatar o descaso da escola com os anseios infantis. Sob a égide do adestramento cognitivo, a escola não permite à criança construir o seu caminho, transformando o corpo infantil brincante em corpo adulto produtor. Essa escola utilitarista, forjada no século XX, continua educando para a infelicidade. Tem sido uma instituição com grande parcela de colaboração na diminuição da corporeidade infantil, pois, fundada nos pressupostos capitalistas, passou a representar a possibilidade de inserção do indivíduo na ordem social estabelecida, ensinando-lhe o que e como pensar, agir e falar.

Uma das estratégias de dominação do corpo da criança se constitui na proibição de expressar-se livre e espontaneamente, sobremodo através do recurso mais significativo de seu desenvolvimento: o jogo infantil. A exclusão do jogo, associada aos mecanismos de dominação e docilização da sociedade produtiva, insere-se num contexto sociopolítico e econômico específico. Assim, precisamos também nos preocupar com o percurso histórico da escola, com os mecanismos de produção de verdades e com as relações de poder-saber, elementos micropoliticamente organizados que nem sempre se fazem ver com nitidez. Esse incessante processo de controle e disciplinamento do corpo infantil pela instituição educativa está intimamente associado aos mecanismos das estruturas do poder da sociedade capitalista ocidental. Ao supervalorizar o desenvolvimento cognitivo em detrimento de experiências sensoriais, a escola, além de disciplinar, busca também anular, no corpo, outras possibilidades humanas.

Essa escola moderna do ocidente frutificou a partir da definição kantiana dos seres humanos como sujeitos cognoscentes e, paralelamente, objetos de seu conhecimento. Para DEACON e PARKER (1995, p. 101), “o poder da razão humana moderna que satura os discursos educacionais pode ser caracterizado como uma série de grades interconectadas de relações de saber e poder, nos interstícios das quais são constituídos sujeitos que são simultaneamente ambas as coisas: tanto os alvos de discursos quanto os veículos de discursos.”

Esses autores, portanto, entendem a necessidade de produzir conhecimento pedagógico que possibilite a construção de sujeitos úteis, disciplinados e moralmente integrados com o objetivo de se formar uma sociedade harmônica. No decorrer do século XIX, esse projeto tornou-se mais concreto à medida que a Psicologia e a Sociologia, entre outras ciências humanas, foram sendo consolidadas; inicialmente de forma simples, mas com crescente sofisticação, as metodologias empírica e cientificamente verificáveis que identificariam objetivamente sistemas sociais mais racionais, apropriados à modernidade, ganharam lugar no universo científico.

Então, ao final do século XIX, a busca por um método de educação representava uma saída social, sob a tutela de princípios científicos estabelecidos pela Psicologia e pela Sociologia. Surgiram, a partir de então, expandidos principalmente durante o século XX, discursos que renegavam a educação autoritária, coercitiva e punitiva. Os castigos físicos deveriam ser suprimidos das escolas, o aluno deveria ser “levado” a estudar, estimulado por meios diversos, por recursos atrativos, por técnicas variadas ou pela relação dos conteúdos com o cotidiano.

Segundo BATTISTI DE SOUZA (1998), a escola do final do século XX e início do novo milênio toma um grande espaço na sociedade, em razão da obrigatoriedade do Estado em oferecer vagas e manter o aluno na escola, assim como em razão dos insistentes apelos para que as crianças saibam ler e escrever, o que representa, concretamente, o efeito dos regimes de verdade produzidos acerca da necessidade de escolarização. A educação passou a ser proferida e defendida com veemência por políticos e autoridades de todas as tendências e de todos partidos. Palavras e palavras até então “pertencentes” ao discurso de determinada elite intelectual passaram a ser correntes na fala de todos os envolvidos profissionalmente com a educação, com maior ou menor nível de elaboração: professores, autoridades ou estudiosos.

A educação escolar passou a representar a possibilidade de inserção do indivíduo na ordem social estabelecida, ensinando-lhe o que e como pensar, agir e falar. De possibilidade, tornou-se uma necessidade, inclusive, de sobrevivência nos dias atuais. Segundo FOUCAULT (1996, p. 370), “vê-se que as ciências humanas não são uma análise que se estende entre o que o homem é por natureza; são, antes, uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade e o que permite a esse mesmo ser saber o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis e de que modo ele pode falar.” Afirma que as Ciências Humanas têm uma regulação interna própria e autônoma. Trata do discurso da ciência humana sem tratar da veracidade ou não desse mesmo discurso, o que lhe interessa é investigar conceitos aceitos, legitimados, objetos inquestionados e estratégias preferidas que produzem afirmativas justificadas de verdade.

Nossa cultura ocidental tem se voltado para a obrigação da verdade, na qual as relações de poder e os jogos de verdade estão presentes em todos os meios e situações com os quais nos deparamos. E na escola não é diferente; assim, analisar os discursos que a povoam significa também compreendê-los a partir de regras por meio das quais foram construídos e legitimados, ou rejeitados. Temos que entender o processo educacional fazendo parte de um jogo de verdades, com diversas facetas, agindo num espaço em que as variadas formas de verdades se relacionam formando uma rede micropoliticamente organizada. A construção de verdades é amparada por um processo de disciplinamento de saberes. As disciplinas são enunciados de verdade legitimados cientificamente, são o encarceramento do saber.

Foucault, ao realizar uma análise arqueológica para descrever a constituição das ciências humanas por intermédio da inter-relação dos saberes, procurou estabelecer uma rede de conceitos criando o espaço emergencial do conhecimento sobre o homem, desconsiderando, intencionalmente, as relações entre os saberes e as estruturas econômicas e políticas e inaugurando, assim, uma maneira toda própria de fazer epistemologia pela análise dos dispositivos de saber que estruturam discursos que pretendem alcançar o grau de validade científica.

Toda a produção de conhecimento acerca da educação não pode ser compreendida apenas através da história da Pedagogia e dos discursos que dela advêm. A escola foi criada como um elemento de confinamento, paralelamente à criação de outros confinamentos. Os discursos da Pedagogia enunciam sobre o objeto a partir do qual produzem regimes de

verdades, porém o que ocorre na escola são as relações de poder, hierarquicamente organizadas e distribuídas. As meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, através dos regulamentos minuciosos, representavam o controle da vida e do corpo. O homem do humanismo moderno nasceu nesse contexto em que a política das pequenas coisas se traduz em um corpo de processos de saber, descrições de receitas e dados.

No processo de investigação da docilização do corpo, FOUCAULT (1987) demonstrou que todo o processo de confinamento e punição é sustentado por uma ciência social normativa, com uma função social extremamente complexa que não se utiliza somente de recursos repressivos, mas, através de uma série de mecanismos, de técnicas específicas de poder, desencadeia o aprisionamento do ser humano, cada vez mais preso a si próprio.

O objeto de estudo de Foucault é a tecnologia disciplinar, ou seja, uma tecnologia política do corpo, utilizando a prisão como elemento importante para configurar a crescente sofisticação dos instrumentos de poder, desde a época clássica. A história das relações de objeto resume-se a três distintas figuras punitivas, que são a tortura como uma arma da soberania, a prisão e a vigilância normalizadora como encarnação da tecnologia do poder disciplinar.

Não significa, que, anteriormente, o corpo não havia sido alvo de investimentos. O autor afirma que, em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas “coisas”, porém, são novas; agora, o objetivo é manter sobre o corpo uma coerção sem folga, nos mesmos princípios da mecânica. Para Foucault, é a partir dos métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo que surgem as disciplinas, as quais promovem uma constante sujeição das forças do corpo, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade.

Foram as disciplinas que se tornaram, nos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação, apesar de os processos disciplinares existirem há muito tempo nos conventos, oficinas e exércitos. Na distribuição dos indivíduos no espaço, a disciplina utiliza diversas técnicas como a clausura e o confinamento, o quadriculamento, as localizações funcionais e a organização serial. FOUCAULT (1987, p. 127) alerta que essa disciplina é diferente da escravidão, da domesticidade, da vassalagem. Esse momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que objetiva “não unicamente o aumento

de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, torna-o tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”.

Visualizar a educação nesse processo não é difícil. A escola tornou-se um lugar composto por um aparato disciplinar que esquadrinha, submete e dociliza os corpos para operarem sob obediência. Na perspectiva de tornar os indivíduos alunos dóceis, os instrumentais utilizados foram se aprimorando: dos castigos físicos, da figura central e autoritária do professor, até as novas tendências pedagógicas que evocam o aluno como sujeito do processo de conhecimento.

O surgimento ou “invenção”, como qualifica o autor, de uma anatomia política que se transformou em técnica de domínio sobre os corpos uns dos outros, visando a ter uma dominação de suas operações, não foi súbita, mas ligada a uma multiplicidade de processos de dimensões e origens diferentes, que encontramos em funcionamento há muito em nossa sociedade, inclusive nas escolas. Isso representou a entrada definitiva do corpo numa engrenagem de poder que o esquadrinha, desarticula e o recompõe. Se a força e o produto do trabalho são separados pela exploração econômica, podemos afirmar, baseados nos estudos foucaultianos, que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

O domínio do corpo da criança no interior da escola é visível. A começar pelo objetivo dessa instituição que se restringe unicamente ao desenvolvimento cognitivo do educando, o que se confirma ao analisarmos os discursos pedagógicos, a metodologia empregada pelos professores, a adoção dos livros didáticos. Em todos esses procedimentos, fica evidente o descaso com o corpo. Como se pode falar em corporeidade, em desenvolvimento infantil, numa instituição que elimina do corpo a expressividade de se movimentar involuntariamente, de sonhar, de ousar ir além, através de uma participação espontânea. A escola apenas permite o acontecer de ações voluntárias com objetivos racionais determinados pela ordem social vigente. Na busca de tornar a criança dócil, insere o corpo infantil numa engrenagem de poder que o esquadrinha, desarticula-o e o recompõe.

Esse processo de controle das aspirações corporais do desenvolvimento infantil se dá na distribuição espacial do aluno na sala de aula, na organização temporal de suas tarefas e na postura corporal de submissão, reprimindo seus sentimentos. Nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, FOUCAULT (1987, p. 134) entende que “cada aluno, segundo sua idade, seus

desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; desloca-se o tempo todo numa série de casas: umas ideais, que marcam uma hierarquia dos saberes ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente, no espaço da classe ou do colégio, essa repartição de valores ou dos méritos.”

Para ALVES (2001), a escola do mundo ocidental foi construída, segundo o modelo das linhas de montagem, tornando-se fábrica organizada para a produção de alunos em unidades biopsicológicas móveis, dotadas de conhecimentos e habilidades. Assim, o processo de dominação do corpo da criança acontece a partir das coordenadas espaciais e temporais, transformando os seus sonhos e aspirações em habilidades produtivas. O espaço da criança ainda continua restrito a uma sala de aula e a uma cadeira escolar, e sua existência temporal na instituição obedece a uma organização fundamentada em bimestres, semestres, anos, séries e ciclos.

Com base nos escritos foucaultianos, entendemos que a organização do espaço serial impulsionou uma das grandes mudanças técnicas do ensino elementar, possibilitando, através da determinação de lugares individuais, o controle do trabalho individual e em conjunto ao mesmo tempo, organizando o que FOUCAULT (1987) chama de uma nova economia do tempo de aprendizagem, fazendo funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, de vigiar de hierarquizar e de recompensar. Os espaços criados na escola visam a quebrar a possibilidade de confusão e de inutilidade das pessoas; é necessário inspecionar os alunos, constatar presenças e ausências.

Sobre a tática disciplinar, as palavras de FOUCAULT (1998, p. 136) situam-se sobre o eixo que une o singular e o múltiplo, pois o autor entende que esse procedimento permite simultaneamente “a caracterização do indivíduo como indivíduo e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar de ‘celular’.”

É fundamental o que ele nos fala sobre a hierarquização da vigilância; faz um alerta: o poder disciplinar é um sistema integrado, organizado como um poder múltiplo, através de uma rede que sustenta os efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros. Todos são perpetuamente fiscalizados, pois a disciplina faz funcionar um poder relacional que se auto-

sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.

Os desvios representam a penalidade que a disciplina pune, tudo que está inadequado à regra é passível de punição. Assim, para FOUCAULT (1987, p. 156), “as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como microscópio do comportamento; as divisões técnicas e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento.”

Os desvios representam tudo o que está inadequado à regra, e a penalidade que a disciplina pune. Os castigos têm o papel de corrigir e reduzir os desvios, privilegiando as punições da ordem dos exercícios; castigar já não é açoitar, supliciar o corpo; é exercitar sua dominação. Essa punição se caracteriza por um sistema duplo que possibilita algumas operações características da penalidade disciplinar. A partir dos valores opostos do bem e do mal, são qualificados os comportamentos da criança, distribuídos entre os pólos positivo e negativo, caracterizados pela boas e más notas, levando a criança a aprender se é capaz ou incapaz.

Assim, o sistema de classificação tem duplo papel: marcar os desvios e castigar ou recompensar. A própria classificação, porém, pune ou recompensa; só é permitido o deslocamento do indivíduo a partir de um julgamento que, conforme a classificação, o encaminha para um ou outro espaço que lhe conferirá vergonha ou orgulho. FOUCAULT (1987, p. 167) entende que a arte de punir não visa somente à expiação ou à repressão, vai além, colocando em funcionamento cinco operações bem distintas, como “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto que é, ao mesmo tempo, campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.”

Como referência, a classificação, a punição ou recompensa, a norma como poder, uniram-se a outros poderes. As normas, principalmente no fim da Era Clássica, juntamente com a vigilância, tornaram-se um dos grandes instrumentos de poder. O exame, por sua vez, é um controle normalizador, pois estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados entre si e sofrem sanções comportamentais. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Através dele, pode-se qualificar, classificar e punir os indivíduos; é um controle normalizante, combinado às técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. Essa ritualização demonstra a

força do poder e a reafirmação constante da “verdade. Na sua concepção, o exame representante da superposição das relações de poder foi uma inovação da Era Clássica que os historiadores não conseguiram descrever, e ironicamente FOUCAULT (1987, p. 165) questiona:

Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobos, ou com hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também do ‘exame’ de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação?

É fundamental, em nossa reflexão sobre a educação, considerar o seu sistema avaliativo, sobretudo quando Foucault nos diz que esse “pequeno esquema operatório” pressupõe a obtenção e a constituição do saber. A escola torna-se um aparelho de exame, com o intuito de acompanhar o ensino, de criar situações em que o aluno seja encarcerado e se encarcere num campo de saber e poder.

Assim, ao supor o exame como um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder, na era disciplinar, esse poder é exercido de forma invisível, porém impõe visibilidade em quem o exerce, aos assujeitados pelo poder. O exame é a possibilidade da objetivação do poder, através da cerimônia, do ritual.

O registro e a documentação vêm a serviço do exame para comprometer, medir os desempenhos e comportamentos, analisar e classificar os indivíduos. Não mais como nas ciências naturais, como mais uma espécie, mas de forma a extrair suas singularidades, constatando os desvios, para, a partir daí, criar estratégias de reenquadramento, exclusão, etc. A demarcação entre o normal e o anormal precisa ser controlada por mecanismos disciplinares: a existência de um conjunto de técnicas e de instituições que medem, controlam e corrigem é imprescindível para a veiculação do poder.

O “Panóptico de Bentham”, de FOUCAULT (1998), representa a possibilidade de vigília e reconhecimento constantes, garantindo a ordem. Arquitetonicamente concebido, esse princípio é composto por uma construção periférica em anel, dividida em celas, tendo, no centro, uma torre de onde o vigia vê a todos, porém os vigiados não o vêem, nem aos que estiverem nas suas laterais. O efeito mais importante do Panóptico é induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade, assegurando o funcionamento automático do poder.

Para FOUCAULT (1987, p. 178), esse dispositivo tornou-se fundamental, pois automatizou e individualizou o poder, que “tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concentrada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos.”

A avaliação escolar tem sido calcada e desenvolvida nesses princípios de organização do poder. Os exames, que se dão através de provas escritas, trabalhos, até gestos e olhares dos professores e colegas, demonstram em seus resultados as qualificações de acordo com o rendimento de cada indivíduo, a partir de um grupo de conhecimento que, a princípio, deve ser aceito por todos, sujeitando-os a prêmios ou castigos, que já não são mais, necessariamente, os físicos nem os materiais.

Esse sistema não deixa de representar um Panóptico, à medida que os alunos sabem que o tempo todo estão sendo vigiados tanto em seus gestos, em suas idéias e em suas atitudes, como no âmbito da cognição. E o vigiar está em todas partes: no colega, no professor, nos pais, no diário de classe, e nele mesmo.

FOUCAULT (1987, p. 179) entende que “quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fã-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.”

Contrariando os que o consagram como um intelectual pessimista, Foucault aponta-nos possibilidades, e elas estão calcadas no princípio da liberdade. A sua “filosofia” já é uma forma de libertação das verdades impostas, das relações estabelecidas. Na verdade, ele buscou inventar uma filosofia que pudesse libertar a nossa experiência de nós próprios ou de nossa subjetividade.

Ao refletir sobre a dominação corporal, amparados nas contribuições de Michel Foucault, que são uma apologia à liberdade, não aquela liberdade garantida, que são as contingências históricas, mas a possibilidade que temos de identificar e mudar os procedimentos de nossas próprias histórias; pretendemos, impregnados dessa vontade de liberdade, sacudir os pilares da verdade instituída sobre esse disciplinamento, demonstrando que só através de atitudes de conquista da liberdade é que poderemos provocar transformações.

Mudanças ainda não ocorreram no interior da instituição escolar, pois as relações não se transformaram na sua essência, estão apenas disfarçadas, permanecendo todo o processo de dominação e castração das aspirações da criança no seio da escola, que ainda é lugar de exclusão, vigilância e punição. O controle corporal da criança, através de condutas comportamentais úteis ao sistema, caracteriza bem a prática dessa instituição.

Na perspectiva de inserir o indivíduo na ordem estabelecida, cumprindo os objetivos de transmissão de conhecimento, o poder disciplinar da escola fundamenta-se na dissociação do corpo com as emoções, limitando-se a valorizar os aspectos cognitivos em detrimento dos socioafetivos, aumentando cada vez mais a dominação destes.

Reconhecer-se nessa prática institucionalizada, conservadora, limitadora, excludente e mantenedora da ideologia dominante, no processo educacional, é importante mas não suficiente. É necessário um rompimento, uma transformação da ação educativa e, na busca da superação dessa escola dominadora, é fundamental que o educador considere toda a riqueza da cultura lúdica infantil, todo o repertório corporal que a criança possui quando chega à escola, pois, no brincar, no jogar, observamos elementos de exploração de criatividade, de expressão e prazer. A criança que brinca fantasia, sonha, aceita desafios e vislumbra possibilidades de desenvolvimento. É também através do lúdico que a criança consegue relacionar-se com seu próprio corpo, com o outro e com o mundo onde o imaginário se transforma em real, provocando nela uma sensação de poder e domínio sobre a realidade. Resgatar os jogos tradicionais infantis no processo educativo significa aproximar a escola da realidade da criança, proporcionando-lhe um ambiente mais atrativo, estimulante e significativo; significa possibilitar o seu desenvolvimento integral.

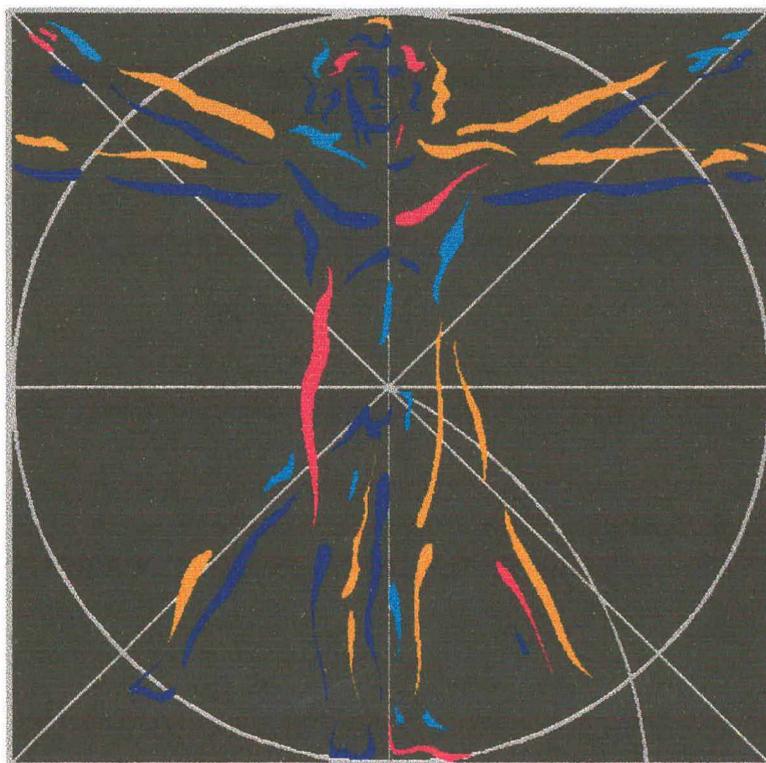
É necessário entendermos que a ação humana é a expressão de uma complexidade que, no homem, atinge um nível extremo, pois, a cada gesto, a cada movimento, sua história e sua cultura são afirmadas, sendo, então, o movimento humano a possibilidade viva de manifestação da corporeidade do indivíduo; temos de entender, então, que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são um processo corporal. Com essa concepção, estaremos superando o conceito dicotômico de corpo/alma, de matéria/espírito. Nesse sentido, concordamos com ASSMANN (1998), para quem a corporeidade tem de ser entendida não como fonte complementar de critérios educacionais, mas como o foco irradiante primeiro e principal no processo educativo

A escola tem de se constituir num lugar de prazer, num lugar gostoso, tem de entender que o desenvolvimento infantil passa centralmente pelo viés do ludismo. Ao considerar os anseios lúdicos no processo de construção humana da criança, estaremos formando futuros adultos com uma dimensão de sensibilidade social, adultos que possam transformar o conceito de humanidade, que tenham visões diferentes a respeito do corpo dominado pela sociedade produtiva, sua virtualização e usos na sociedade desse novo milênio. Segundo LÉVY (1998), hoje o corpo é reconstruído, remodelado ou alterado através de cirurgias, drogas e anabolizantes; está conectado numa integração dinâmica, através dos sistemas de realidade virtual, que nos permitem experimentar diferentes modalidades perceptivas; tem sua imagem projetada e ampliada via recursos tecnológicos dos meios de comunicação, tais como fone, televisor, etc.; tornou-se cada vez mais visível, mais nu e virtualizado pelo raio-X, pela ultra-sonografia, pela ecografia, pela ressonância magnética, etc.; transformou-se num hipercorpo, coletivo, híbrido, social e tecnobiológico, através dos transplantes, implantes e próteses, resultado de partes de outros humanos, vivos ou mortos, de outros seres vivos e também do mundo mineral.

Apesar desse processo de virtualização, porém, o corpo ainda clama pelo aumento de seu poder de conquista, buscando novos desafios, o que fica bastante evidenciado com uma gama enorme de surgimento de esportes radicais, como o parapente, o mergulho, o alpinismo, a espeleologia, o *surf*, entre outras modalidades que propiciam ao homem ultrapassar limites, superar velocidade, sentir novas sensações. Para que o processo de corporeidade, de desterritorialização do corpo, de busca de outras dimensões humanas, de desejo de sonhar aconteça, é necessário ao homem "legitimar" o seu próprio corpo.

O processo de desenvolvimento da criança tem, enfim, uma inscrição corporal. Temos de entender que o sonho, o amor, o prazer, o brincar, o jogar e o viver são frutos do corpo real; suas razões surgem das emoções vividas. E, na criança, o brincar constitui-se na sua possibilidade de interação com o universo, exigindo da vida não mais do que ela é, um momento de amor, de alegria, de prazer, de existir. Nessa interação com o cosmos, brincando, acontece na criança um encontro entre os processos cognitivos e vitais de sua existência. Assim, não há em nós um corpo se alimentando independentemente da alma, tudo o que ele admite, incorpora, transforma é dignamente sublimado por ela.

III - O CORPO COMPLEXO



“Da análise à síntese, sem esquecer que todo e parte são aspectos complementares de uma mesma realidade, e que o sopro do vento ou o perfume da flor não cabem em nenhuma ciência.”

Francisco Fialho (1998, p. 5)

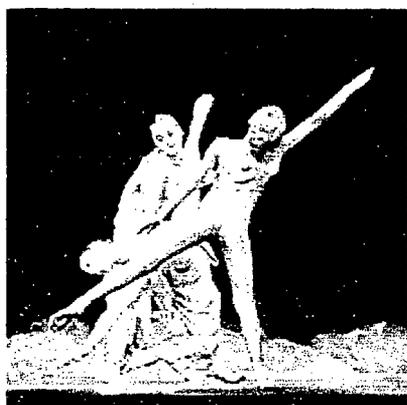
3.1 - O CORPO SOCIAL COMPLEXO

56

3.2 - O CORPO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO

67

3. 1 - O CORPO SOCIAL COMPLEXO



**A CRIANÇA É UM SER LÚDICO,
SOCIAL E CULTURAL, AO SE
INSERIR NO SEU CONTEXTO, AS
SUAS HISTÓRIAS SÃO CONSTRUÍDAS
A PARTIR DE SEU DIÁLOGO
COM O MUNDO.**

No capítulo anterior, buscamos compreender o processo de dominação do corpo do homem pela sociedade produtiva, e os reflexos disso sobre o corpo da criança no interior da escola. Percebemos, mesmo que de forma introdutória, que todo esse processo de domesticação do corpo infantil inicia-se a partir do momento em que são negadas à criança suas aspirações lúdicas, seus jogos. Esse processo de exclusão da cultura lúdica ficou muito evidenciado nos comentários das crianças envolvidas na pesquisa, as quais demonstravam tristeza e decepção pelo desprezo em relação às suas atividades mais significativas.

Essa discussão inicial a respeito da dominação do corpo, categoria que emergiu das falas infantis, se não foi suficiente para esclarecer a hipótese da investigação, o jogo e sua importância no desenvolvimento infantil, proporcionou-nos, contudo, algumas pistas para percebermos o propósito da educação formal, que vem centrando seus objetivos no desenvolvimento de habilidades cognitivas, na perspectiva de tornar a criança competente para o mundo produtivo.

A segunda categoria discutida neste terceiro capítulo emergiu dos depoimentos das educadoras entrevistadas a respeito da importância do jogo no desenvolvimento infantil. Pareceram-nos evidentes suas preocupações em contemplar o jogo enquanto atividade curricular, principalmente pelas possibilidades de desenvolvimento de outras dimensões da formação da criança. Assim, a partir da categoria da totalidade, construímos este capítulo refletindo sobre a complexidade infantil, pois não podemos educar uma criança apenas sob a ótica da sociedade produtiva, que propõe unicamente a transmissão de conhecimentos.

Ao repensar a escola, temos de refletir sobre o atual momento de nossa existência e sobre o futuro da humanidade. A transformação do homem do ser para o homem do ter é defendida pelos filósofos como fruto de seu processo de aculturação. Estamos em um novo milênio, e poucas mudanças aconteceram. A mais significativa ocorreu faz muito tempo, precisamente com a passagem do período medieval para a era moderna, na sociedade ocidental, ocasionando uma transferência epistemológica do conhecimento, da perspectiva teocêntrica para a antropocêntrica. Foi a transformação do mundo espiritual para o mundo físico, da fé para a razão, da contemplação das verdades reveladas para a busca da compreensão pragmática e mecânica do mundo.

Essa transformação paradigmática, surgida da mudança da sociedade medieval para a sociedade a moderna, foi consolidada, principalmente, pelas contribuições da Filosofia e da Física. A influência da Filosofia surgiu a partir de trabalhos revolucionários em Astronomia, há 400 anos, efetivados por Nicolau Copérnico, que enfrentou os dogmas rígidos e ultrapassados da Igreja Católica, oportunizando uma abertura para a revolução científica em fins da Idade Média. Ele ousou imaginar a Terra com os pés no sol, obtendo uma compreensão completamente diferente do universo, somente partilhada no período próximo à sua morte. Posteriormente, surgiu Galileu, acabando com o mito de que a ciência fundamentava-se no senso comum e provocando uma grande revolução, ao provar que a ciência é o que se comprova por estudos experimentais e sistemáticos. Essa concepção ganhou o cunho filosófico de René Descartes, o qual, com sua célebre concepção "penso, logo existo", defendeu que, através da razão, podemos decifrar os enigmas do conhecimento, visão teórica que exerce uma forte influência até os dias atuais. A dualidade entre corpo e mente, que vivemos até hoje, frutificou a partir da divisão cartesiana da ciência em ciências humanas e ciências exatas (*Res Cogitans e Res Extensa*).

No período medieval, a consciência limitava-se à aplicação pura e simples do conhecimento sobre determinada realidade, portanto o conhecimento fazia-se presente no sujeito para atuar. Com Descartes, ela começou a ser compreendida como um suporte entre os objetos e a sua representação mental, dependente de conhecimentos prévios. Na verdade, o indivíduo processa a informação do exterior, acrescentando-lhe suas experiências internas anteriores.

Assim, essa separação entre o espírito e a matéria expressou-se distintamente em dois mundos: o mundo dos sujeitos e o mundo dos objetos. Tal dicotomia entre mente e matéria, entre espírito e corpo e entre sujeito e objeto transformou-nos em seres dominantes da natureza, distanciando-nos do mundo.

Outra influência surgiu da Física, com seu exponencial representante Isaac Newton, que defendia o Universo como uma grande engrenagem mecânica. Ao imaginá-lo como um grande relógio, Newton concluiu que o universo possui leis endógenas: quanto mais conseguimos decompor as coisas em seus mecanismos internos, melhor vamos conhecer essas coisas. A partir de sua concepção, a ciência da modernidade transformou-se na ciência da decantação, da decomposição, da fragmentação e, conseqüentemente, a Física tornou-se o centro das ciências, principalmente por provar que os fenômenos possuem leis, não surgindo pelo simples acaso. Assim, a partir de Isaac Newton, a razão surge como a única opção para explicar e resolver as questões da humanidade, concepção reforçada pelo Iluminismo, cujas premissas sustentavam que se algo não é racional não é real.

A partir da Física de Newton, o processo de descorporalização do homem foi se acentuando; a dicotomia entre a matéria e o espírito, entre o corpo e a mente, foi se acentuando e teve seu ápice quando, no século XIX, Wundt atomizou a mente, encaixando-a dentro dos parâmetros mecanicistas da ciência em voga. Essa sua tentativa de reducionismo da mente, principalmente por concebê-la apenas como um epifenômeno bioquímico, veio posteriormente influenciar movimentos contrários a essa concepção, que primavam por construir uma visão mais integrativa do homem, e, nessa direção, podemos apontar inicialmente, na área da psicologia, a escola da Gestalt.

Ao conceber o universo como uma grande máquina mecânica, esse modelo materialista em essência também postula o domínio da natureza pelo homem, defendendo o crescimento material da sociedade. A chave para a felicidade está no poder econômico do homem, na conquista do "ter" exponencialmente, mediante o crescimento econômico e tecnológico. Assim, esse paradigma dominante, através de suas idéias e pressupostos, com determinados valores implícitos, tornou-se o referencial subliminar do nosso entendimento de mundo.

Tal concepção mecanicista de mundo, principalmente pelas suas conseqüências filosóficas, refletiu-se imediatamente em todas as áreas humanas, principalmente nas Ciências Biológicas e Sociais. A partir desse paradigma cartesiano, a modernidade construiu-se com

extrema fragmentação das especializações; coisificando a natureza; enfatizando o racionalismo; caracterizando-se pela fria objetividade; construindo-se através do desvinculamento dos valores humanos e do descaso aos sentimentos; primando pela abordagem mercantilista na exploração da natureza; enfatizando a ideologia do consumismo desenfreado; defendendo que riqueza material e felicidade andam juntas e contribuindo para a supremacia de uma minoria e para a exclusão da maioria dos homens.

A construção desses pressupostos pela modernidade desencadeou, no homem, uma mudança comportamental sem precedentes na história. No processo de modernização das sociedades, foram surgindo comportamentos extremamente antagônicos. De uma extremidade que buscava o 'Ser', partimos para outra totalmente oposta, que defende o processo de felicidade humana centrado no 'Ter'. Os valores sociais, coletivos, humanos foram perdendo espaço no processo de globalização, o homem se distanciou mais e mais da natureza, tornando-se, cético, pragmático e individual.

Qual a origem desse esquecimento? O que aconteceu para provocar no ser humano o esquecimento de sua relação com a Terra? A partir desses questionamentos, FIALHO (1998) argumenta que esse processo de ruptura do *Antrhopos* com a natureza iniciou-se com o descobrimento do instrumento e o domínio da ferramenta, que permitiu ao homem a captura do fogo e a sua manutenção mesmo diante de situações diversas, como no frio intenso. Tais avanços também lhe permitiram plantar, domesticar animais, descobrindo a propriedade e a necessidade de acumular para garantir sua sobrevivência, principalmente em razão das intempéries e das incertezas da caça. Todos esses comportamentos despertaram o homem para o poder, transformando-o em escravo desse mesmo poder.

Para melhor compreensão desse fenômeno, o autor aponta diversas teorias das mais variadas áreas, propostas por estudiosos que se preocuparam com essa questão vital que refletem o que somos hoje:

- Teoria da Amnésia, de Paul Devereux e colaboradores, segundo a qual por muito tempo estivemos incapacitados de lembrar nossas formas próximas com a Terra; na verdade, os autores entendem como um duplo esquecimento, pois esquecemos de viver em harmonia com o planeta, bem como esquecemos desse esquecimento;
- Teoria da Amnésia Traumática, de Immanuel Velikovsky, que explica o surgimento da amnésia humana a partir do medo e da insegurança permanente

provocados pelas mudanças violentas ocorridas com a Terra em decorrência das colisões planetárias da era da Pré-história;

- Teoria Autista, metáfora psicopatológica de Thomas Berry, que defende ter o homem se tornado autista (a partir da visão mecanicista de mundo de Descartes), cegando, ensurdecendo e emudecendo para a presença de vida psíquica no planeta;
- Teoria da Domesticação, metáfora psicopatológica de Paul Shepard, segundo a qual, com o advento da domesticação, o homem civilizado se distanciou da prática de crescimento que funcionou por centenas de anos; além do que a prática da agricultura aumentou a distância entre a criança e a natureza selvagem não-humana;
- Teoria do Vício, metáfora psicopatológica de Dolores Lachapelle, cujos axiomas propugnam a incapacidade que o humano tem de parar com o comportamento suicida e ecocida, incapacidade que se adapta à definição clínica de vício ou compulsão, fazendo com que o homem busque destruir a si mesmo, a família, o trabalho e as relações sociais;
- Teoria do Vício-Técnico, de Chellis Glendinning, que se caracteriza pelo desejo compulsivo que o homem da civilização industrial tem em adquirir melhores máquinas.

Várias são as abordagens de tais teorias, porém todas apontam para a construção do homem que somos hoje. Estamos, no atual contexto, esquecendo o bem comum, para discutirmos sobre tecnologia de ponta; substituímos a cooperação pelo alta competitividade; discutimos possibilidades virtuais em detrimento de nossa corporeidade. Não falamos e nem pensamos como nação em virtude dos efeitos da globalização mundial. Conversávamos a respeito da cultura; resta-nos, agora, digerir informações. Falávamos em história, hoje falamos em circularidade do tempo. Agíamos com sensibilidade e afetividade, contemporaneamente floresce a violência. Éramos lúdicos, alegres, atualmente, sisudos, produzimos. Existíamos pelo ser, modernamente o fazemos pelo ter.

FIALHO (1998, p.14) esclarece que, como “a vida humana vem sendo estruturada, mais e mais pelos meios mecânicos, a psique reestrutura-se para sobreviver.” Assim, com a transformação da sociedade humana num complexo sistema de produção, as forças naturais passaram a ser domesticadas pela utilização dos meios semióticos e dos meios virtuais. O

sistema de produção em que nos inserimos hoje tende a descentralizar o poder das estruturas de produção de bens e de serviços para estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, principalmente pelo controle que será exercido sobre a mídia e a publicidade. Esse sistema que trabalha a partir da mais-valia, visando unicamente ao lucro, produz diferenças socioeconômicas, nas quais a relação de poder está diretamente relacionada à tutela financeira.

Para FOUCAULT (1987), o objetivo dessa indústria de marionetes é a internalização dos signos, de tal maneira que venhamos a perceber o quanto nosso comportamento é subordinado. Esse processo de produção de nossa subjetividade, inicia-se a partir de nosso nascimento, pois somos submetidos à domesticação cultural, com vistas à manutenção de um *status quo* que pretende manter-se a qualquer custo.

A partir, no entanto, da revolução promovida pelos Física, inicialmente com a Teoria da Relatividade de Einstein, e posteriormente pelos físicos que estabeleceram os princípios da Teoria Quântica (entre eles destacamos Heisenberg, Bohr, Pauli, Schrödinger) os nossos pressupostos clássicos como civilização começaram a ser questionados. Todas as visão de mundo, enquanto uma engrenagem perfeita, começaram a implodir e, assim, a modernidade e as instituições que a alicerçam adentram numa profunda crise, a partir da qual emergem, em todo mundo, discussões e reflexões teóricas na perspectiva de pensar de forma mais significativa e sensível o homem no universo, na perspectiva de compreendermos que somos parte da natureza e que tudo está interconectado.

Essa nova maneira de ver a realidade fundamenta-se primordialmente, segundo CAPRA (1982), na consciência do estado inter-relacional e de interdependência entre todos os fenômenos, sejam físicos, biológicos, psíquicos, sociais e culturais, o que transcende os limites das disciplinas e dos conceitos. Temos que partilhar da idéia de que tudo está relacionado com tudo, e esse processo inter-relacional faz-nos perceber que o mundo é um sistema dinâmico. Contribuições da física quântica e da biologia molecular demonstram que o universo como um todo está em cosmogênese, ou seja, num processo contínuo de evolução, de transformação, formando um sistema aberto, complexo e inacabado. O nosso planeta, denominado Gaia, é superorganismo vivo, com bilhões de anos de evolução e de história, e nós somos frutos desse processo de construção.

A Terra, o homem, a natureza e a existência não são realidades justapostas, mas formam um todo orgânico. Tudo no universo está em conexão, num equilíbrio dinâmico, aberto, passando pelo caos que é sempre generativo, pois propicia um novo equilíbrio mais alto e complexo, desembocando numa ordem, rica de novas potencialidades. Tudo nesse universo é regido a partir das interações gravitacional, eletromagnética e nuclear. A formulação holista das teorias organicistas entende o estudo como parte da globalidade e não de unidades mínimas ou de átomos configurantes da totalidade psíquica cognitiva. Essa visão sistêmica ou ecológica se opõe frontalmente à visão mecanicista de mundo; assim, a compreensão do universo a partir de suas partes constituintes transforma-se, e ele passa a ser entendido pela inter-relação e interdependência de todos os fenômenos que o compõem.

Insatisfeito com as limitações do paradigma holístico, ao reduzir as partes em relação ao todo, MORIN (1977, p. 102) conceitua sistema como a unidade universal que se organiza a partir das inter-relações entre os elementos, as ações e os indivíduos. Ele defende que, na ótica do todo, o sistema caracteriza-se por sua unidade e homogeneidade, enquanto que, na ótica das partes que o compõem, o sistema caracteriza-se pela diversidade e heterogeneidade. A esse respeito, escreve:

A primeira e fundamental complexidade do sistema consiste em associar em si a idéia de unidade, por um lado, e de diversidade ou multiplicidade, por outro, que em princípio se repelem e se excluem. E o que temos de compreender são os caracteres da unidade complexa: um sistema é uma unidade global, não elementar, visto que é constituído por partes diversas inter-relacionadas. É uma unidade original, não originária: dispõe de qualidades próprias e irredutíveis, mas tem de ser produzido, construído e organizado. É uma unidade individual, não indivisível: podemos decompô-lo em elementos separados, mas então a sua existência decompõe-se. É uma unidade hegemônica: é constituído por elementos diversos, dotados de caracteres próprios que tem em seu poder.

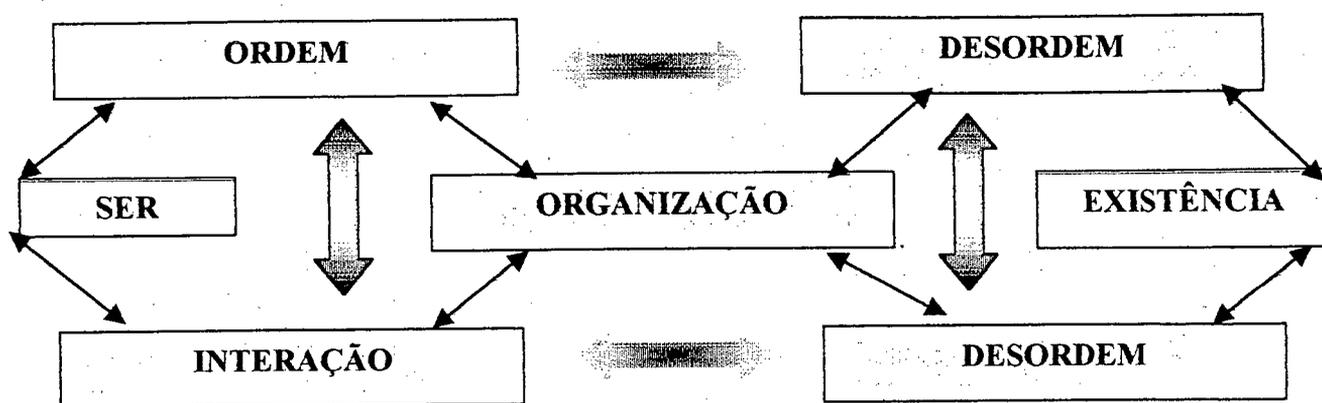
Sua concepção de unidade complexa solidifica-se a partir do momento em que percebemos que não podemos reduzir o todo em partes, ou as partes no todo, pois só podemos explicar um a partir do outro. Nesse processo indissociável de análise-síntese, ele entende que, além de as partes serem concebidas em função do todo, e também isoladamente, é necessário conhecer as propriedades das partes que estão inibidas ou invisíveis no seio do sistema, facilitando, assim, o conhecimento delas e as inibições, imposições e transformações que ocorrem na organização do todo. Na verdade, na sua organização, a complexidade além de ser constituída pelas partes que estão presentes no todo, constitui-se também pelo todo que está presente nas partes.

Ao compartilharmos da idéia de que, através da relação da ordem e da desordem, o universo se organiza, se autoproduz, concebemos também a complexidade do homem, da criança, pois somos seres auto-organizadores e auto-produtores. A nossa auto-organização surge da interação com o outro e com o meio, uma relação recíproca e inseparável. Para MORIN (2000/b), portanto, o homem e a sociedade são unidades complexas e multidimensionais, característica essa que deve nortear todo o processo educativo do ser humano.

Ordem e desordem, no seu entender, são noções transdisciplinares, de sentido próprio, não redutível nos processos humanos. Cada uma apresenta duas faces antagônicas: a **desordem** se caracteriza pela face da delinquência - da luta contra todos e pela face da liberdade, que, por sua vez, necessita de uma ordem organizacional, já que, apesar de não se identificar com a desordem, a liberdade precisa ser tolerante com ela, portanto precisa de zonas onde não existam a lei do poder e o poder da lei; já a **ordem** apresenta como faces regulações e proteções que permitem a liberdade e coações e imposições que impedem as liberdades.

Precisamos refletir sobre a relação de complementaridade e antagonidade existentes entre ordem, desordem e organização. É nessa relação que o universo se organiza, transforma-se. MORIN (idem) deixa transparecer que o conceito inicial de ordem superou a idéia inicial de determinismo, concebido como interação e interdependência entre as partes internas e externas do fenômeno singular a em que ele se constitui, enquanto que desordem é mais que o acaso, pois apresenta dois pólos distintos, o objetivo e o subjetivo.

Segundo MORIN (2000/b), precisamos, portanto, substituir o antigo paradigma reducionista e atomístico, que percebe a ordem como princípio único de explicação do conhecimento, por um novo, que se constitua pelas inter-relações associativas, explicitadas na ilustração a seguir:



Podemos observar a forte dependência entre ordem e desordem, compreendendo que, através dessa dependência, dá-se a autoprodução do universo. Ao transportamos essa relação dialógica de ordem/desordem/organização para nós, humanos, sistema vivos, podemos observar claramente o poder de auto-organização do nosso organismo. São as perturbações externas que estimulam essa auto-organização, já que é no contexto social, cultural e ambiental que nos transformamos.

É necessário, portanto, repensarmos a auto-organização e o ecossistema como uma relação recíproca e inseparável, dependência que nos insere na complexidade. Assim, precisamos considerar, à luz do paradigma da complexidade, todas as realidade do sistema organizacional, incluindo sobretudo as nossas, pois o nosso existir surge de processos interativos entre sistema e organização.

Partindo dessa nova visão de ciência, precisamos superar a escola da modernidade, que, por sua característica cartesiana, apenas fornece os instrumentos de compreensão e modificação da natureza, que constituem a cultura, sem possibilitar uma interação com essa mesma cultura, compreendendo que a interconexão do todo tem suas implicações no processo educativo da criança e, nessa direção, a educação tem que ser concebida como um sistema aberto em constante movimento, em que o conhecimento é construído e reconstruído pela ação do sujeito sobre o seu meio através das ações e relações recíprocas e dialógicas entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Pensar assim é conceber uma escola que contemple outras dimensões da criança, além do seu desenvolvimento intelectual; precisamos resgatar a subjetividade humana, construindo

uma cultura na qual a produção, o pragmatismo, ceda lugar à contemplação, à reflexão, à sabedoria, à felicidade, à corporeidade e à cidadania. Precisamos entender que a criança, não apenas pelas suas possibilidades cognitivas, mas, graças à soma de um todo indissociável entre corpo, psique e espírito, é parte ativa do universo.

Pensar a educação no paradigma da complexidade passa necessariamente pela compreensão da criança na sua totalidade, pois ela tem um corpo que joga, que brinca, que se desenvolve a partir de uma teia de relações que lhe permitem um permanente diálogo com o mundo e consigo mesma, diálogo em que as partes e o todo são aspectos complementares de uma mesma realidade. A criança se insere num contexto, é um ser social e cultural, as suas histórias são construídas a partir do seu diálogo com o mundo.

Pensar no jogo nessa perspectiva justifica-se inicialmente por suas características dialógicas, as quais oportunizam a auto-construção da criança, e pelas possibilidades de ser contemplado enquanto atividade curricular, pois a construção do jogo deve resultar do esforço coletivo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando, no seu processo de elaboração, o contexto social, histórico e cultural da criança.

Concebendo o jogo nessa perspectiva, estaremos oportunizando o desabroçar de outras dimensões mais significativas e importantes para uma existência mais humana da criança. Precisamos repensar a escola cuja compreensão ignora que a subjetividade infantil não se identifica com o espírito racional da sociedade produtiva. Nessa tentativa de domar e docilizar a criança para o mundo produtivo, a escola desumaniza a infância, transformando todo o potencial infantil de alegria, dinamicidade e criatividade em apatia, em obediência, em dócil mercadoria.

As crianças, sujeitos desta pesquisa, questionaram a educação do imobilismo para do 'aprender'. No cotidiano do seu brincar, constatamos uma extraordinária força subversiva de oposição aos pressupostos dessa educação que prioriza unicamente o desenvolvimento cognitivo. No jogar, no brincar, a criança resiste à lógica produtiva/capitalista e a desafia.

Não podemos desprezar a fonte maior de inscrição do conhecimento que é o próprio corpo das crianças. O desenvolvimento infantil passa centralmente pelo viés do jogo. A construção do conhecimento se dá no corpo, nas ações lúdicas que permitem à criança a interação com o universo. É através do jogar, do brincar, que a criança desenvolve dimensões humanas marcadas pela felicidade e pelo prazer, elementos fundamentais para sua existência.

O jogo é o comportamento infantil mais significativo e, pelo seu grau de complexidade, precisamos compreendê-lo na sua totalidade, não podemos negar sua existência e muito menos excluí-lo do desenvolvimento infantil.

Isso se justifica porque, durante o processo de observação das atividades lúdicas infantis, constatamos que o jogo, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades e qualidades socioemocionais, motoras e cognitivas, tais como alegria, liberdade, solidariedade, cooperação, interesse, participação, fantasia, imaginação, criatividade, raciocínio, orientação espaço-temporal, acontece permeado por relações dialéticas entre ordem e desordem, consenso e conflito, liberdade e obediência, esforço e prazer, alienação e emancipação, realidade e imaginação, entre outras dicotomias.

Assim, na esperança de uma educação que venha garantir às novas gerações um mundo mais belo, fraterno e sustentável, buscaremos, aqui, emprestar nossa parcela de contribuição, analisando e identificando os valores do jogo na perspectiva de ver tais valores inseridos na escola. As pistas iniciais surgiram a partir dos olhares das crianças pesquisadas e a partir das falas das educadoras entrevistadas. Esses sujeitos do processo de ensino-aprendizagem demonstraram a necessidade da contemplação dos jogos infantis como atividade curricular. As educadoras entrevistadas justificam essa visão ao indicarem a importância da atividade lúdica no desenvolvimento infantil, apontando esse recurso como uma possibilidade real de desenvolvimento de outras habilidades humanas, mudando, assim, o foco dessa educação pautada pelos princípios da sociedade produtiva.

3.2 - O CORPO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO



**PARA ALÉM DE UMA EDUCAÇÃO
COGNITIVA....
NO JOGAR, NO BRINCAR, A
CRIANÇA CELEBRA COM ALEGRIA A
SUA EXISTÊNCIA.**

Inserida no processo dicotômico entre jogo e trabalho, entre ludicidade e produtividade, a escola vem desempenhando um papel bastante relevante, buscando, através de uma formação puramente cognitiva, marcar a vida da criança pela imitação de ações produtivas como forma de preparação para o futuro mundo do trabalho. Nessa oposição aos anseios lúdicos infantis, o mundo produtivo, a cultura ocidental e, conseqüentemente, a escola, destituíram o jogo de seu valor funcional, considerando-o apenas como uma atividade de descanso ou desgaste do excesso de energia. Ao defender essa oposição radical entre esses dois pólos, a sociedade atual concebe o jogo sempre como uma compensação para a atividade produtiva, assim, ao ser considerado como atividade secundária, vem sendo desprezado pela sociedade, principalmente por ser concebido como uma ação destituída de seriedade.

Essa visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, como o exercício, o simbolismo, o protagonismo e as regras. Precisamos compreender o lúdico por seus valores significativos para qualquer realização humana, e como possibilidade de superação dessa dicotomia extremamente vantajosa para o sistema, que provoca uma desintegração do ser humano. Assim, precisamos redimensioná-lo, na perspectiva de descobrir sua dimensão humana, compreendendo suas possibilidades no sentido de potencializar o desenvolvimento pessoal e social da criança, sobretudo na perspectiva de entendê-lo como a atividade infantil mais séria, seriedade que surge do prazer, da alegria, do

viver intensamente durante a ação lúdica, valores que se contrapõem aos preconizados pelo trabalho, confrontando-se com a lógica capitalista.

Precisamos, então, considerar a infância como um estágio próprio e peculiar do desenvolvimento humano e, nesse sentido, não podemos conceber o jogo como atividade de imposição de objetivos pedagógicos sob a ótica da escola, pois estaremos roubando da criança o verdadeiro sentido de jogar. Essa atividade lúdica não traz em si uma seriedade propedêutica, com objetivos de preparação para a vida adulta, devendo ser inserida no processo educativo na perspectiva de que é própria do desenvolvimento infantil, estabelecendo-se sobre o pressuposto de que o interesse da criança surge através da preocupação com o desempenho individual ou coletivo no jogo e com a obtenção de resultados específicos, assim como com o envolvimento efetivo na ação em curso.

A seriedade da criança por ocasião da ação lúdica não provém do objeto, nem da situação, muito menos das necessidades vitais, mas de suas conquistas, proclamando o seu poder e sua autonomia. Os jogos são atividades organizadas e estruturadas a partir da agitação, da empolgação, da liberdade, da espontaneidade e da criatividade da criança, valores que constituem o jogo e o consolidam no seu desenvolvimento. É uma atividade de produção de riqueza cultural, a mais concreta possibilidade de inserção social da criança. No jogar, a criança elabora suas trilhas para compreender o mundo em que vive, podendo, mais tarde, mudar a compreensão construída sobre a realidade.

Na expectativa de ampliar esse nosso olhar sobre o jogo no desenvolvimento infantil, fruto da vivência pessoal no âmbito educacional, realizamos entrevistas com trezentas professoras de séries iniciais do ensino fundamental público de Santa Catarina, compostas por duas questões centrais: Qual a importância do jogo no desenvolvimento infantil? Quais as suas possibilidades de inserção no currículo escolar? Esclarecemos que as professoras consultadas permanecerão anônimas, pois o que nos interessa são as suas visões a respeito do fenômeno discutido, ampliando a discussão sobre esse mesmo fenômeno.

Não adentramos no cotidiano escolar, porque o jogo tradicional, objeto deste estudo não tem espaço na escola. Essa constatação surgiu inicialmente com a pesquisa no curso de Mestrado em Educação, concluída em 1997, e teve sua confirmação a partir das falas infantis e dos discursos proferidos pelas educadoras entrevistadas. De maneira geral, essas profissionais da educação defendem que o jogo deva ser contemplado na educação enquanto atividade

curricular. Apesar de transparecer, em alguns discurso, um embasamento no senso comum, quase que a totalidade das entrevistadas entendem a atividade lúdica como de suma importância para o desenvolvimento da criança. Ao associarem tal atividade com o processo de educação formal, as educadoras deixaram transparecer a necessidade de uma reeducação do olhar para compreender a importância dessa atividade lúdica no desenvolvimento da criança. Algumas falas evidenciam bem essa visão¹:

Agindo ludicamente, as crianças desenvolvem aspectos cognitivos, afetivos, entre outros, fundamentais para suas vidas.

A brincadeira é atividade de auge do desenvolvimento de habilidades importantes na vida da criança. Através dela, elas aumentam os seus conhecimentos e vivem com prazer e satisfação que é o mais importante.

Precisamos tornar o processo educativo mais completo, temos que levar em consideração o corpo da criança, e os jogos são um bom recurso para o seu desenvolvimento.

Apesar de reconhecerem a importância do jogo, as entrevistadas deixaram transparecer, nos seus depoimentos, a exclusão do jogo e do corpo infantil na instituição educativa. Suas afirmações apontam para o que realmente acontece nos meandros da sala de aula, e na escola como um todo, uma educação voltada apenas aos aspectos cognitivos. Nesse processo de desenvolvimento dos aspectos puramente cognitivos, a professora detém uma autoridade que lhe confere um poder de exercer, nas suas relações sobre o aluno, atividades sacrificantes e duvidosas, dirigidas na perspectiva de estabelecimento da ordem, impedindo, na sua concepção, a instalação do caos, buscando, nessa direção, aniquilar os comportamentos indesejáveis como o falar e o agir corporalmente:

A escola e o currículo não dão espaços para o jogo infantil; a nossa missão é ensinar-lhes [às crianças] o conhecimento formal.

Precisamos de atenção e concentração e silêncio em alguns conteúdos para que ocorra a aprendizagem.

Jogar é bom para a criança, porém temos que preparar ela para a vida, para serem vencedoras.

Nessa escola excludora, punitiva, a criança tem de integrar-se na mais árdua aprendizagem, ou seja, aprender se é capaz ou incapaz. Capaz para quê? Ela aprende a lei da imobilidade e da mordança, tornando-se um ser estático e passivo, pois, quanto mais quieta e imóvel estiver, melhor será o seu processo de adestramento cognitivo. Na tarefa de

¹ As falas foram mantidas com a construção linguística original dos sujeitos entrevistados.

transmissão de conhecimento, acreditamos que a internet assuma, de forma mais atrativa e com maior facilidade, tal função.

Submetida a esse processo educativo desde cedo, a criança aprende a negar seu corpo, suas expressões naturais e espontâneas, seus sonhos e fantasias. Essa educação cognitiva que busca a docilização e a dominação corporal da criança leva-nos a pensar sobre os efeitos do poder a que a escola submete a infância, imperando com mais eficiência do que se pode imaginar, negando o que de mais mágico a criança traz consigo, que é a vontade de brincar estampada no seu doce olhar encantado (lugar comum literário, sugiro tirar “doce” e “encantado”). Nesse processo de reeducar o olhar, para o jogo, para o lúdico, para o corpo, para uma educação que transponha os limites dos aspectos cognitivos, que possibilite à criança a libertação de seus sonhos e desejos, as professoras escrevem:

O jogo para as crianças é muito importante, pois elas podem usar o seu corpo na educação, sendo mais emocionante do que ficarem apenas sentadas o período inteiro escrevendo.

No brincar, a criança aprende e se desenvolve sem medo de errar, utilizando todo o seu corpo na resolução de atividades.

Precisamos caminhar na direção oposta à educação da sociedade produtiva que, adequada aos interesses do crescimento econômico, vislumbra as crianças como seres inacabados, que só se tornarão reais após a submissão a nossas artimanhas pedagógicas. Essa busca pelo produzir cada vez mais não dá sentido à vida humana. Para ALVES (2000), a escola ensina a criança a marchar, a caminhar com passos firmes, uma aprendizagem do rigor, que vem provocando o desaprender do fascínio do ousar, vem forçando-a a mover-se numa floresta de informações incompreensíveis. Seu corpo não suporta transportar o peso de um conhecimento insignificante, que não consegue relacionar e integrar com a sua vida.

A aprendizagem tem de ser significativa, concreta. Uma possibilidade para que isso ocorra é respeitar os interesses e os anseios infantis. Observamos, nos depoimentos, algumas pistas sugestivas de mudança paradigmática na educação. Com vistas a amenizar essa educação voltada apenas aos aspectos cognitivos, educadoras entrevistadas apontam para uma educação que venha privilegiar outras dimensões de desenvolvimento da criança. Nessa direção, podemos observar que entendem que o jogo infantil pode desenvolver integralmente a criança, além de tornar-se um excelente recurso para minimizar o processo de exclusão do corpo infantil na educação:

A brincadeira é de suma importância para as crianças. Através dela, as crianças se desenvolvem de forma global. Precisamos deixá-las brincarem muito para se tornarem adultos felizes.

Brincar é prazeroso e pode quebrar as barreiras e as dificuldades que surgem na vida das crianças, tornando elas mais felizes e completas.

O lúdico é ferramenta indispensável no processo pedagógico, pois desenvolve no aluno toda a parte motora, mental e afetiva, ou seja, é um dos recursos de seu desenvolvimento global.

Podemos perceber, nas entrelinhas, o desejo docente de inserir o jogo enquanto atividade curricular, principalmente pelas suas possibilidades de desenvolvimento de outras dimensões humanas tão desprezadas pela escola, como a alegria, o prazer, o lazer, a emoção e a sensibilidade. A ansiedade das professoras fica bem caracterizada nas falas transcritas a seguir:

O brincar faz parte da vida e da realidade das crianças, e isto facilita o aprendizado como um todo, pois é nas brincadeiras que perdem seus medos, apreendendo a se relacionar, conhecendo-se cada vez mais.

No processo de ensino-aprendizagem, a criança precisa construir o seu próprio conhecimento. E essa construção acontecerá de forma mais significativa a partir das necessidades e interesses de cada criança, que é o seu brincar, que, além de estimular sua socialização, permite para elas uma troca recíproca de cultura.

No brincar, a criança não sai fora de sua realidade, pois ela se desenvolve com atividades significativas e próprias, tendo a sua aprendizagem melhor rendimento.

É de extrema importância o lúdico para a criança. Brincando, as crianças exploram, descobrem, reinventam, colocam sentido nas coisas que as rodeiam.

Respeitar os interesses e os anseios infantis é conceber uma educação que trabalhe com uma aprendizagem significativa e concreta. Precisamos de uma escola que inverta a concepção de currículo, construindo tal concepção a partir do interesse e da curiosidade da criança, permitindo-lhe desvendar os mistérios que estão à sua volta, de modo a perceber que o jogo e o brincar são uma possibilidade de descobrir em vez de decorar. Defendemos que o currículo seja concebido de modo que, em vez de se preocupar com conceitos e definições, a escola compreenda que a criança tem um corpo ardendo em vontade de explorar, de conhecer, e, a partir dessa compreensão, empenhe-se para tornar o cotidiano escolar mais belo e feliz. ASSMANN (1998, p. 33) reforça a nossa visão ao registrar que “todo o conhecimento tem uma inscrição corporal e se apóia numa complexa interação sensorial. O conhecimento

humano é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções.”

Precisamos, portanto, como assinala ALVES (2001), construir um currículo centrado no corpo, pois a inteligência é essencialmente prática, devendo estar a serviço da vida. O saber deve brotar das perguntas que o corpo faz. O ponto de referência deve ser o corpo brincante infantil e não os programas oficiais que atualmente são cumpridos inutilmente.

Por viverem institucionalmente essa realidade nas séries iniciais, as educadoras acenam com sinais de oposição a essa escola que inverte o processo de aprendizagem, impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural da criança, desconsiderando sua identidade e as diferenças, ao defender o jogo infantil como fundamental ao desenvolvimento de uma aprendizagem concreta e significativa. Na entender delas, o jogo e as brincadeiras infantis

...são atividades em que a criança interage socialmente, consigo e com os outros, inventando, criando, fantasiando, imaginando, o que lhe possibilita um desenvolvimento mais dinâmico e prazeroso.

...facilitam o desenvolvimento da criança, pois a construção do processo de conhecimento surge das trocas entre todos os envolvidos na ação lúdica.

...são atividades que todos gostam, participam e aprendem. O processo de desenvolvimento da criança fica facilitado, pois as atividades lúdicas ficam registradas na sua memória.

...aprende-se a desempenhar os papéis da vida. Como psicóloga, sempre imaginei que milagres podem ocorrer em uma sala de aula quando o aluno aprende brincando, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

...nessas atividades, a criança se torna um ser criativo, crítico, ela desenvolve melhor o seu aprendizado, assimilando de forma mais concreta.

Precisamos, portanto, educar para outras possibilidades, compreendendo, de acordo com ALVES (2000), que o corpo da criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Metaforicamente, as crianças são as borboletas, em busca dos sonhos, da felicidade, de espaços sem limites, enquanto que nós, adultos, transformamo-nos em gordas lagartas, vivendo rastejando sobre as folhas, sem coragem para nos desprendermos da realidade, para voar, para sonhar. Sob a sua inocente aparência infantil, em harmonia com a vida, as crianças escondem o segredo de nossa felicidade perdida.

Assim, pensar em corpo, na educação, é pensar também no corpo que se desenvolve através do jogo, da brincadeira, da imitação, da ficção, do faz-de-conta, do sonho, do símbolo, do prazer. É o Corpo que Vive. É a experiência de viver mais significativa do ser humano. É

um estado de espírito que se opõe frontalmente à lógica produtivo-capitalista. É perceber que, no centro da ação lúdica, está o papel assumido pela criança, determinando o conjunto de ações realizadas por ela na situação imaginária, geralmente representando situações do mundo adulto. O lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida, é o modo de ser do homem nesse transcurso. É um recurso privilegiado rumo à construção do ser humano em sua plenitude corporal, mental e espiritual.

Nesse sentido, é oportuno o pensamento de ALVES (idem) sobre esse recurso, pois entende que, apesar da inutilidade tão decantada do jogo e da brincadeira por alguns, o corpo quer sempre voltar a ele. E isso acontece, porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria e felicidade. Isso se deve ao fato de que, no jogar e no brincar, a criança se encontra com aquilo que ela mais ama.

Apesar de suas colocações a respeito da importância do jogo no desenvolvimento da criança, algumas educadoras comentam a falta de possibilidades e pistas práticas nos discursos dos intelectuais, denúncia que coloca tais discursos sob a tutela desses mesmos intelectuais, reforçando a hierarquia entre o pensar e o fazer. Transcrevemos dois depoimentos que ilustram bem essa situação:

Acho muito importante o jogo e o brincar na escola, apenas fico descontente por não saber como aplicar atividades como essas no cotidiano escolar.

Sou professora de primeira série, entendo que devemos resgatar as brincadeiras para que a escola seja mais atrativa e interessante para a criança, porém encontro muitas dificuldades. Gostaria de receber algum tipo de material para começar a trabalhar assim, melhorando cada vez mais meu trabalho.

A análise dos discursos proferidos pelas professoras deixa transparecer o processo de exclusão de outras dimensões de desenvolvimento da criança. A exclusão dos jogos e do corpo da criança no processo de educação permeia todas as falas e as atitudes, resultando uma micropolítica que atinge a tudo e a todos, na qual não há vilão ou vítima, mas efeitos de poder-saber. Apesar de reconhecerem o jogo como uma atividade importante no processo de desenvolvimento da criança, todas as educadoras limitaram-se a realizar críticas ao sistema que as impede de uma maior flexibilidade na ação pedagógica. Apesar de elas demonstrarem a necessidade de mudança, percebemos, nas entrelinhas das falas sobre o seu cotidiano escolar, que uma educação coercitiva e punitiva ainda vigora e, para esse tipo de educação, interessa o desenvolvimento da dimensão cognitiva da criança. Não conseguimos observar tentativas de

inclusão das atividades lúdicas no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos as falas de duas educadoras:

Quando penso sobre a importância do jogo no desenvolvimento da criança, mexe comigo, só que, quando volto para a sala de aula, percebo que é muito difícil utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo é importante e vital para a criança, porém a escola nos impõe um programa que tem que ser cumprido em nome da aprendizagem do educando.

Esse distanciamento entre o que pensam e como agem as professoras demonstra claramente uma micropolítica, profundamente organizada, que sustenta a exclusão dos sonhos e dos anseios infantis. A escola consegue transformar o aluno repleto de fantasias e sedento de prazer em conhecer, num protótipo de adulto, num futuro ser produtivo, ao negar-lhe a sua infância, sua forma de agir e o seu pensar. Essa instituição funciona como mantenedora dos sistemas de verdade instituídos e, para a ordem ser estabelecida e cumprida, é preciso usar de estratégias disciplinares de dominação e docilização do corpo para que o pensamento possa seguir em direção ao esperado.

Estando essas educadoras inseridas nesse processo disciplinar, podemos perceber, nas entrelinhas dos enunciados, suas preocupações em que o jogo possa levar a uma situação de indisciplina no processo educativo. Na busca da disciplina, a educadora detém uma autoridade que lhe confere um poder de exercer, nas suas relações sobre o aluno, atividades de direcionamento, para que a ordem se estabeleça e não se instale um caos. Para isso, é necessário que os comportamentos corporais indesejáveis sejam aniquilados para não atrapalhar o processo de aprendizagem. Evidencia-se, assim, a dicotomia entre corpo e mente, essa visão simplista de desenvolvimento vem causando cada vez mais sofrimento às crianças, que não podem exercer sua manifestação mais genuína de existir, o brincar.

Temos de ter a clareza de que todo o processo de mudança deve iniciar-se na ação pedagógica do professor, ou seja, por nós mesmos, e o mais brevemente possível, na perspectiva de participar da reconstrução de um sociedade mais humana, de futuros adultos que venham perceber que todo o processo de felicidade está no ser e não no ter. Talvez, com uma mudança significativa na educação, estejamos nós, professores, oportunizando a construção de um destino que contemple o ser humano além da sociedade produtiva, em harmonia com o cosmos.

A reflexão das educadoras é importante, talvez venha a se tornar o estímulo para que repensem a educação neste novo milênio, substituindo paulatinamente os valores da escola moderna como a racionalidade, a dominação corporal, a padronização, a produtividade, a sincronização, a concorrência, a especialização, por outros que possam emergir do movimento social pós-industrial, tais como cooperação, solidariedade, subjetividade, confiança e ética, emoção, lazer, felicidade e qualidade de vida, considerando, no processo educativo, todas as dimensões humanas da criança.

Só teremos uma escola do futuro a partir do momento em que essa instituição comece a respeitar o corpo e a emoção no processo de desenvolvimento infantil, entendendo que a criança é um ser brincante, que o jogar e o brincar são suas atividades mais interessantes. Ao considerar essas atividades impregnadas de emoção, que constituem sua cultura lúdica, com certeza poderemos observar elementos de exploração da criatividade, de expressão e de prazer. A criança que brinca fantasia, sonha, aceita desafios e vislumbra possibilidades de desenvolvimento. É também através do lúdico que a criança consegue relacionar-se com seu próprio corpo, com o outro e com o mundo, processo no qual o imaginário se transforma em real, provocando-lhe uma sensação de poder e domínio sobre a realidade circundante. Ao considerar a diversidade cultural existente, todas as perspectivas de vida e a variedade de idéias, estaremos trabalhando mais com o significado do que com o conteúdo, mais com a pluralidade e intersubjetividades do que com a igualdade, mais com o movimento do que com a passividade. Portanto, falar em jogo é pensar simultaneamente sobre o corpo na educação, é entender todas as possibilidades da criança, é compreender que suas leis levam-na a ser feliz.

Nesse trilhar, entendemos que a exploração dos jogos tradicionais, em estreita relação com o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, poderá tornar-se excelente recurso educativo pelos seus valores intrínsecos, na busca de valorizar o movimento, o imediato, o natural, a relação, a intensidade, a solidariedade e a autogestão, não representando, com isso, desvencilhar o papel da escola na difusão da cultura erudita em função da cultura popular, mas, sim, a conciliação desses dois pólos essenciais à emancipação do ser humano, como um ser histórico e que busca, a partir de suas raízes, transformar o mundo e, ao mesmo tempo preservar sua identidade.

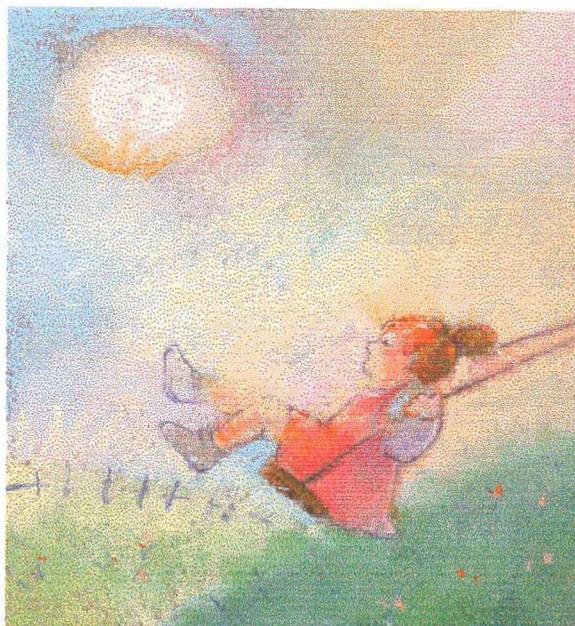
É necessário, portanto, entender o corpo como o campo de expressão e o movimento como um dos meios para que a expressão aconteça. A utilização de atividades lúdicas

possibilita o descobrimento das potencialidades do desenvolvimento infantil; resgatá-las no processo educativo significa aproximar a escola da realidade da criança, proporcionando-lhe um ambiente mais atrativo, estimulante e significativo, definitivamente aceitando-a por inteiro.

O jogo, segundo BROUGÈRE (1995), é um espaço social criado intencionalmente pela criança, exigindo aprendizagem social e uma convenção aceita por todos. Essa possibilidade, ao nosso ver, torna-o fundamental no currículo escolar, portanto temos de priorizá-lo, não sob o ponto de vista didático, mas como uma atividade de auto-expressão da cultura lúdica infantil.

Para entendermos melhor o jogo, esse fenômeno do desenvolvimento infantil, buscaremos, no capítulo seguinte, denominado Corpo Lúdico, além de contextualizá-lo historicamente no transcorrer da civilização humana e de apresentar suas classificações, refletir também sobre as mais diversas teorias a respeito dessa atividade, desde os estudos de Spencer, que o interpretava como atividade de liberação de energia excedente, até as contribuições socioantropológicas, filosóficas e psicológicas, destacando, em especial, os estudos de Bruner, Brougère, Piaget, Wallon, Vygostsky e Elkonin.

IV - O CORPO LÚDICO



“O brinquedo é uma atividade inútil. E no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar. E sabem por quê? Porque no brinquedo nos encontramos com aquilo que amamos. No brinquedo o corpo faz amor com objetos do seu desejo.”

Rubem Alves (2000, p. 74)

4.1 – CONVERSANDO SOBRE O JOGO 78

4.2 – O JOGAR E O BRINCAR NAS TEORIAS CLÁSSICAS 87

4.3 – O JOGAR E O BRINCAR NAS TEORIAS MODERNAS 98

4.3 – O JOGAR E O BRINCAR E SUAS CLASSIFICAÇÕES 118

4. 1 – CONVERSANDO SOBRE O JOGO



**O JOGO SE CARACTERIZA POR
SUAS AÇÕES DE ROMPIMENTO
COM OS VALORES DA SOCIEDADE
PRODUTIVA QUE IMPERA NA
MODERNIDADE.**

No segundo capítulo, “O corpo dominado”, discutimos (a partir das falas registradas durante a observação dos jogos infantis) o processo de dominação do corpo da criança na escola, a qual utiliza, como estratégia principal para tal dominação, o desprezo às aspirações lúdicas infantis, bem como o desprezo ao potencial cinético ativo e criativo da criança, pois o imobilismo corporal facilita, na concepção da instituição escolar, o processo de aprendizagem. Em seguida, no terceiro capítulo, “O corpo complexo”, guiados pelas pistas das educadoras entrevistadas, buscamos apontar para a inserção do jogo como possibilidade curricular, caminhando na direção de uma escola que respeite as múltiplas dimensões da criança e diminuindo, assim, o foco único e utilitarista de desenvolvimento dos aspectos cognitivos.

A escola, no contexto do sistema produtivo, continua priorizando e centrando sua ação pedagógica no desenvolvimento cognitivo da criança em detrimento de outras possibilidades do universo infantil. O jogo, nessa situação, ao ser considerado inútil e improdutivo, tem seus valores subvertidos. Apesar dessa interpretação, o corpo infantil quer sempre voltar à atividade mágica do jogo, pois, se o ludismo não é compatível com os valores da sociedade produtiva, produz alegria, prazer, emoção. Felicidade é brincar. Na ação lúdica, a criança se encontra com aquilo que mais ama: o brinquedo.

Assim, o jogo tem que ser percebido não como uma simples atividade de diversão, de gasto de energia, de diminuição de tensão, de recurso pedagógico ou de ocupação do tempo livre; ao contrário, ele se caracteriza por suas ações de rompimento com os valores da sociedade que impera modernamente.

ALVES (2000, p. 74) foi muito feliz ao escrever:

É certo que Deus, Todo Poderoso, trabalhou seis dias para criar o mundo. Foi o mesmo que levou para tirar de dentro da gaveta dos seus sonhos as bolinhas de gude para a brincadeira da vida. Trabalhou para criar um lugar de deleite onde a vida atingisse sua expressão suprema: pura inutilidade, puro gozo, puro brinquedo. A única finalidade do saber adulto é permitir que a criança que mora em nós continue a brincar.

Para o autor, a criança, ao brincar, também sonha, como Deus, que, do nada, criou tudo. Ela, ao tomar o nada em suas mãos, cria um carrinho, um bichinho ou um avião e, sorrindo como Deus, fica contemplando o seu poder criativo, fruto de sua imaginação.

Essas reflexões iniciais nos conduziram no percurso de elaboração de um referencial teórico sobre o jogo, dado tratar-se de nosso objeto de estudo, fenômeno que foi observado e analisado durante a pesquisa de campo. Para entender essa atividade lúdica como possibilidade de desenvolvimento social da criança, é necessário situar historicamente o brinquedo, tendo em vista as relações intrínsecas entre o jogo e o desenvolvimento infantil.

As representações do jogo são diversas. Para os antigos gregos, os jogos representavam as ações próprias da criança, a *traquinice*; para os judeus, jogo significava alegria, regozijo e, entre os germânicos, significava atividade de prazer. ELKONIN (1980) deixa claro que não existiu investigação etimológica que permitisse entender as características da atividade lúdica, simplesmente porque a história da metonímia transcorre segundo leis específicas, entre as quais a transposição dos significados ocupa um lugar importante. Entende ele que é complicado, também, explicar o jogo analisando o uso dessa palavra pelas crianças, já que se trata de uma construção de linguagem dos adultos.

Nos povos primitivos, o ludismo se caracterizava como atividade fundamental, pois o corpo e o meio, a infância e a cultura adulta, faziam parte de um só mundo, um mundo coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura; a cultura era a educação, e a educação representava a sobrevivência. O universo lúdico, para as crianças de então, resumia-se à prática de atividades naturais, tais como correr, saltar, trepar e arremessar, atividades que permitiam à infância sobreviver em um mundo hostil. Essas qualidades que se tornaram a nossa herança cinética permitiam-nos lutar pela sobrevivência e pela soberania do planeta entre os seres vivos, assim como fugir dos predadores, transpor os obstáculos geográficos e obter alimentos.

Nos primórdios da civilização, as atividades lúdicas infantis caracterizavam-se pelos

+contestes, através dos quais as crianças desafiavam-se na ânsia de ver quem era mais rápido, quem saltava mais longe, quem tinha mais força. Na verdade, essas crianças transformaram as qualidades naturais de sobrevivência em ações caracteristicamente lúdicas. Esse tipo de comportamento lúdico veio exercer uma forte influência na Antigüidade, pelas possibilidades educativas que trazia consigo, além de ser fonte inspiradora na criação dos jogos competitivos que geraram, num nível mais elevado, a criação dos jogos Olímpicos da Antigüidade.

Também entre os egípcios, assírios, romanos e maias, o ludismo destacava-se em importância, pois era através dos jogos que as gerações mais jovens aprendiam com os mais velhos os valores e os conhecimentos de sua cultura. Os filhos dos hebreus também brincavam. Na Bíblia, encontramos passagens relatando o brincar de meninos e meninas nas ruas de Jerusalém. Com a ascensão do Cristianismo, que subverteu o mundo da civilização grega, com uma nova visão de homem e de universo, os jogos perderam em valor, passando a ser considerados profanos, imorais e sem nenhum significado, ocorrendo, inclusive, naquele período, a extinção dos Jogos Olímpicos da Antigüidade, efetivada pelo Imperador Romano Teodósio I, que havia se convertido ao catolicismo.

A partir do século XVI, porém, percebendo a importância do jogo, os humanistas o recolocaram em prática nos colégios jesuítas. Surgiram os jogos de caráter mental, do tipo enigmas e adivinhas. Esse fato veio mudar substancialmente as relações entre crianças e adultos, pois nessa época ambos participavam dos mesmos jogos, das mesmas danças, das mesmas orações, dos mesmos cantos e dos mesmos trabalhos, principalmente porque o trabalho não era considerado atividade de sobrevivência.

ARIÈS (1981) relata que os padres compreenderam que não havia mais possibilidade de suprimir os jogos do processo educativo, assim propuseram-se a assimilá-los, introduzindo-os em seus programas, porém de forma disciplinada e controlada, transformando-os em práticas educativas para a aprendizagem da ortografia e da gramática. A partir do entendimento da infância como um período importantíssimo do desenvolvimento do ser humano, a atividade lúdica foi valorizada como um recurso educacional, deixando, assim, de ser apenas uma atividade de privilégio dos nobres e aristocratas e estendendo-se para toda a população.

Com o nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII,

impregnado do pragmatismo tecnicista e naturalmente com o desenvolvimento científico por ocasião da expansão mercantilista, surgiram novas alternativas educacionais, refletidas na educação infantil. A partir do Renascimento, o ludismo passou a ser entendido como uma atividade livre que poderia constituir importante recurso no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da inteligência

Precusores dos estudos educacionais nessa área, que viveram no século XVI, enfatizaram o significado do ludismo na educação, entre eles Rabelais, que, ao criticar a educação dos sofistas (para quem o jogo era uma atividade de inutilidade, futilidade e passatempo), buscou relacionar os jogos de azar (cartas e fichas) com o ensino da geometria e da aritmética, proclamando a importância do ensinar através dos jogos. Rabelais, na verdade, criticou a concepção do jogo como atividade não-séria e fútil, na perspectiva de valorizá-lo como recurso educacional na transmissão de conteúdo, possibilidade de diálogo e possibilidade de resgate da cultura lúdica.

Montaigne fez parte desse grupo de precusores. Ele partiu para o campo da observação, no qual o processo de aprendizagem dar-se-ia a partir da curiosidade da criança por todas as coisas ao seu redor. Também proclamou o valor educativo do jogo, percebendo-o como um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário.

No século XVII, encontramos Comenius, que resumia seu método educativo em três idéias fundamentais, bases da nova didática: a naturalidade, a intuição e a auto-atividade, obedecendo às leis do desenvolvimento da criança; o método era caracterizado pela rapidez, pela facilidade e pela consistência no aprendizado. Em 1632, Comenius terminou de escrever sua "Didactica Magna", recomendando a prática do jogo devido ao seu valor educativo.

Rousseau foi outro educador a demonstrar que a criança via, pensava e sentia de forma muito própria. Entendia ele que todo o processo de pensamento se dava no exercício dos sentidos, instrumento da inteligência. A educação não era vista, então, como um processo artificial e repressivo, mas absolutamente natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança, considerando, acima de tudo, seus interesses e suas tendências inatas, na perspectiva de oposição ao ideário da Reforma e da Contra-Reforma religiosa, isso porque, ao invés do disciplinamento exterior, eram propostos a liberdade e o ritmo dos aspectos biológicos. Rousseau entendia, então, que a criança deveria ser educada de acordo com sua natureza infantil e, nessa direção, apontou o brinquedo como objeto da ação de brincar.

Podemos observar a intenção de entender o jogo como atividade de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança. No jogar, as crianças expressam sua natureza psicológica e aspectos positivos que ilustram bem o seu comportamento. Essa concepção de infância, surgida durante o Renascimento, veio fixar-se com bastante ênfase no Romantismo.

O Romantismo, recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação histórica da humanidade, interpretou o jogo como conduta espontânea e própria da criança, buscando, através dele, possibilidade de imitação e de brinquedo, expressando-se com espontaneidade e liberdade. Vários foram os filósofos e educadores que buscaram um novo lugar para a criança e seus jogos, considerando essa atividade como instrumento educacional, pelas suas possibilidades de conduta espontânea e livre.

Foi durante aquele período (século XVIII) que Pestalozzi abriu um novo rumo para a educação moderna, desenvolvendo seu trabalho pedagógico a partir da leitura do "Emílio", de Rousseau, entendendo a escola como uma verdadeira sociedade na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação eram suficientes para educar as crianças e na qual o jogo era um fator decisivo para essa consolidação, preparando as crianças para a vida em comum e para as relações sociais. Na Alemanha, a concepção do jogo como um recurso de desenvolvimento humano, especificamente como um fator de desenvolvimento físico da raça, fortaleceu-se com Guts Muths, que iniciou uma campanha de utilização dos jogos infantis, a qual se estenderia durante um século, culminando com a prática dos jogos por todo território germânico.

Ainda no século XVIII, Fröebel, discípulo de Pestalozzi, influenciado pelo intenso movimento de sua época em favor do jogo, pôs em prática o valor educativo dessa atividade, elaborando um currículo centrado em jogos para o desenvolvimento da percepção sensorial, da expressão e para iniciação em matemática. Seu hábito de observar as crianças brincando permitiu-lhe algumas intuições a respeito da conduta infantil, que se incorporaram à construção de sua teoria da lei da conexão interna, entendendo que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, constituindo-se um recurso fundamental de desenvolvimento infantil. Para ele, a criança, para se desenvolver, não devia apenas olhar e escutar, mas agir e reproduzir. É através dos jogos e das brincadeiras que a criança adquire a primeira representação do mundo, penetrando, assim, no mundo das relações sociais, desenvolvendo o senso de iniciativa e de auxílio mútuo. A ênfase ao jogo ligava-se à certeza

de que é na primeira infância que o ser humano é marcado profundamente. Em 1837, Fröebel fundou o primeiro *Kindergarten*, influenciado por uma perspectiva mística e por um ideal político de liberdade.

Tendo registrado brevemente a contribuição de educadores dos séculos XVI e XVII que vislumbraram no jogo apenas suas possibilidades de auxílio no processo de educação formal da criança, focalizamos a gênese de um movimento de transformação da concepção acerca da importância do jogo no desenvolvimento da criança. Dewey, um dos mais fecundos educadores do nosso século, relata pesquisas realizadas em escolas com propostas transformadoras, desenvolvendo um trabalho pedagógico que evitava a mesmice, fugindo do currículo tradicional mais formal e abstrato. Esse estudioso concluiu que as instituições escolares apontavam o jogo como um fator determinante no desenvolvimento infantil.

Concordando com essa postura, Dewey entende que o ambiente natural da criança se dá no jogo, ao passo que as referências a conteúdos abstratos e remotos não correspondem ao interesse infantil. O valor educacional dos jogos é óbvio à medida que eles permitem a investigação e a apropriação, pelas crianças, do mundo em que vivem. Quando despertado o interesse infantil (e o jogo é um excelente recurso para que isso ocorra), diminuem naturalmente as distâncias entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Essa atividade lúdica permite, portanto, a reconstrução física e mental das experiências significativas para a humanidade, como padrões eficientes de julgamento, comparações e crenças.

Outra contribuição para a valorização do jogo no processo de desenvolvimento infantil surge com Claparède, que defende o pressuposto de que a educação deveria organizar suas atividades, partindo das necessidades e interesse da criança e, nessa direção, defende que o jogo deveria ser interpretado como uma etapa indispensável para a aquisição do trabalho, fundamentando-se na idéia de que não existe, entre o jogo e o trabalho, a oposição radical que a pedagogia tradicionalmente supunha. É referência obrigatória também a concepção de Montessori, que, buscando em Fröebel a idéia de jogos educativos, associou-os à educação dos sentidos. Sua grande marca foi a criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças, exploração específica a cada objetivo educacional.

Foi, porém, Freinet que enfocou a educação lúdica de forma diferente ao definir o trabalho-jogo num enfoque político-libertário, investindo contra a pedagogia dos jogos, estratégia concebida pelo adulto e também contra a prática pedagógica que substitui todas as

atividades sérias pelos jogos sem objetivos, apenas como satisfação das necessidades de prazer e alegria das crianças. Freinet valorizou o jogo como atividade educativa, ao definir sua prática relativa ao trabalho-jogo, pois a criança devia dedicar-se com tanta afeição ao trabalho como se fosse um jogo (satisfação e prazer), mas nunca ao jogo em si, tomando o lugar do trabalho pelo simples ato de jogar.

É nos estudos de PIAGET (1973), no entanto, que os jogos se tornam mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois a partir da livre manipulação de materiais variados, a criança passa a reconstruir objetos, reinventar coisas, o que favorece uma adaptação mais completa à realidade em que se insere. Essa adaptação infantil consiste na síntese progressiva da assimilação com a acomodação. Jogando, as crianças assimilam as realidades, desenvolvendo-se cognitivamente, sem o que permaneceriam exteriores à inteligência infantil. A teoria piagetiana do desenvolvimento parte do princípio de que, para cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo, há um tipo de brinquedo. O jogo é encarado, então, como expressão e condição do desenvolvimento infantil.

Para VYGOTSKY (1989), o desenvolvimento de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias (faz-de-conta), tem nítidas funções pedagógicas. Assim, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, levando-a a comportar-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, aprendendo a separar objeto e significado. O brinquedo contém, em forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento e é, em si mesmo, uma grande fonte para que isso ocorra. Nesse sentido, a escola deveria utilizá-lo amplamente no processo educativo infantil. O jogo é gerador de oportunidades para o crescimento intelectual a partir da projeção de habilidades e atitudes que a criança assumirá futuramente como adulta, em função da sua cultura e do seu contexto. É no contexto escola e no cotidiano social da criança que se alargam as zonas de desenvolvimento proximal, favorecendo o sucesso na resolução de problemas.

Os interacionistas, Piaget e Vygotsky, analisam o papel do jogo na construção da semiose, enfocando aspectos distintos em diferentes perspectivas. Piaget enfatizou o processo biológico da evolução do jogo, priorizando, dessa maneira, o aspecto diacrônico, enquanto que Vygotski, preocupado com os aspectos sociais dessa atividade, priorizou o seu funcionamento dinâmico, prevalecendo, assim, uma visão sincrônica. Ambos, porém, vêem a atividade lúdica

como um processo simbólico, pois é através da ação com o brinquedo que a criança busca expressar significados. Ao reconhecer que o elemento primordial de atribuição de significados é a transformação dos objetos na ação lúdica infantil, Vygotsky e Piaget compartilham da idéia de que, quando brincam, as crianças, além de darem formas a sua imaginação e satisfazerem seus desejos e necessidades, também desenvolvem suas capacidades criadoras. Assim, nesse processo de transformação dos significados dos objetos, as crianças estão construindo e exercitando a capacidade de relacionar significante com significado de forma cada vez mais abstrata, estruturando as relações que se refletem também na linguagem verbal.

Dando continuidade à obra iniciada por Vygotsky, o russo Daniil ELKONIN (1980) apresenta um amplo estudo na tentativa de formular uma nova teoria sobre o jogo. Seu interesse de estudar os jogos surgiu das experiências lúdicas que teve com suas filhas Natasha e Gália que, junto à mãe, faleceram tragicamente durante a Segunda Guerra Mundial. A partir dessas vivências, principalmente analisando as brincadeiras de faz-de-conta e o jogo de esconde-esconde, Elkonin percebeu que, no jogo da criança na faixa etária da Educação Infantil, o principal elemento de significação é o papel que essa criança assume na ação do brincar. Nesse processo de interpretação de seus papéis, as crianças transformam suas ações e atitudes diante da realidade. Assim, o autor considera como unidade fundamental de sua teoria o “jogo protagonizado”, que se constitui em atividade característica da criança com idade entre quatro e seis anos. Na sua ótica, esses jogos são sociais, cooperativos e de reconstrução dos papéis das interações dos adultos e que, em nível estrutural, são muito semelhantes aos jogos simbólicos de Piaget.

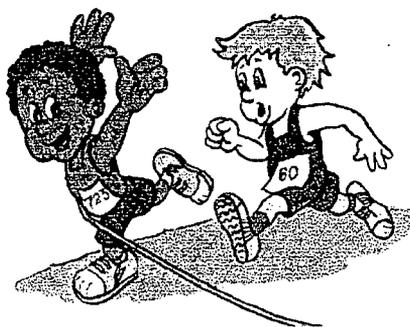
Após essa breve contextualização histórica, percebemos que alguns estudiosos utilizaram o jogo de forma confusa, configurando-o sob a ótica utilitarista e moralista ao ligá-lo a objetivos voltados ao trabalho pedagógico ou, antagonicamente, como uma ação improdutivo. Esse breve estudo, possibilitou-nos a investigação das várias teorias a respeito do jogo, divididas aqui em “teorias clássicas” e “teorias modernas”. A ênfase maior, naturalmente, foi dada às teorias modernas, uma vez que, com o crescimento de estudos relacionados à cognição humana, especialmente a partir da década de 1960, o jogo tem sido objeto de muitas pesquisas nas mais diferentes áreas, tais como Antropologia, Filosofia, Sociologia, Linguística entre outras ciências. Elaboramos a seguir um quadro sintetizando a evolução histórica do jogo infantil em cada momento distinto da civilização humana,

entendendo que a realidade, como um produto tipicamente humano, refletiu a mentalidade predominante através dos tempos.

Quadro 3 - O jogo na história da civilização humana

PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO DO LUDISMO
PRÉ-HISTÓRIA	As atividades lúdicas caracterizavam a própria cultura. Eram representadas por atividades naturais como correr, saltar e arremessar, as quais traziam consigo objetivos de sobrevivência e soberania do homem pré-histórico.
PRIMÓRDIOS DA CIVILIZAÇÃO	As atividades lúdicas apresentavam características recreativas, em forma de contestes, e tinham objetivos como medir força, velocidade e destreza.
ANTIGÜIDADE	O ludismo era utilizado como atividade de transmissão cultural, através da qual os cidadãos mais jovens aprendiam com os cidadãos mais velhos a sua cultura.
IDADE MÉDIA	Com a ascensão do Cristianismo, os jogos e as atividades lúdicas foram considerados profanos e imorais, ocorrendo a sua decadência. O adulto apresentava um sentimento de indiferença em relação à cultura lúdica infantil.
MODERNIDADE	Os jogos eram utilizados na educação formal como recursos de apoio educacional, segundo objetivos pré-determinados pelo adulto. Com a transformação da sociedade, houve uma preocupação com a população infantil por questões de produtividade.
CONTEMPORANEIDADE	Os jogos acontecem numa realidade permeada por relações sociais, remetendo a criança a um tipo peculiar de conhecimento proveniente da forma como essa realidade se apresenta enquanto cultura.

4. 2 - O JOGAR E O BRINCAR NAS TEORIAS CLÁSSICAS



**AS TEORIAS CLÁSSICAS
CONSIDERARAM O JOGO, FENÔMENO
DO VIVER INFANTIL,
COMO UMA ATIVIDADE DE ENERGIA
EXCEDENTE, HEREDITÁRIA,
CATÁRTICA, INSTINTIVA,
RELAXANTE E PREPARATÓRIA
PARA A VIDA ADULTA.**

Estudos iniciais acerca da teoria do jogo estão associados a pensadores do século XIX como Schiller, Spencer e Wundt, entre outros, que, na exposição de suas concepções filosóficas, psicológicas e estéticas, interpretaram a atividade lúdica como um dos fenômenos mais importantes da vida da criança. Na construção de suas teorias sobre o jogo, no entanto, procuraram vinculá-lo à arte enquanto estética, à livre iniciativa antropomórfica, às características biológicas dos animais (inatistas), ao princípio do prazer e ao trabalho. Dentro dessas teorias clássicas e amplamente difundidas, podemos destacar: “Teoria do Excesso de Energia”, “Teoria dos Instintos”, “Teoria da Catarse”, “Teoria da Recreação”, “Teoria do Relaxamento”, “Teoria do Ativismo”, “Teoria Fisiológica”, “Teoria Genética” e “Teoria do Exercício Preparatório”.

A “Teoria do Excesso de Energia”, elaborada por Schiller em 1795, defendida por Spencer em 1855 e reformulada por Tolman em 1932, fundamentou-se no princípio de que as crianças brincam porque possuem excesso de energia, de vitalidade. Essa teoria foi questionada por Claparède, citado por MELLO (1989). Claparède constatou que crianças cansadas, ou mesmo em estado doentio, também praticavam diversos tipos de jogos e brincadeiras. Schiller buscava, no funcionamento do sistema nervoso, justificativa para o comportamento lúdico, pois acreditava que as faculdades carregadas de energia levavam as crianças a uma vida ativa em termos de movimentos, tornando-se, dessa maneira, uma necessidade orgânica. Muitos autores discordam dessa visão, argumentando que a energia infantil não pode ser considerada excedente, uma vez que a ação lúdica surge através do interesse demonstrado pela criança em relação ao universo em que está inserida.

Para Friedrich Schiller, o jogo é sobretudo um prazer relacionado com a manifestação do excesso de energia, o que se torna a condição da existência do prazer estético. Com essa concepção do jogo como uma modalidade de atividade estética natural, o autor lembra que até os animais irracionais, quando acumulam energia, procuram deliberadamente perdê-la numa espécie de brincadeira, apenas pelo prazer estético. A partir da introdução dessa noção de prazer como característica da atividade estética do jogo, Herbert Spencer percebeu que não havia um traço comum de vinculação entre atividade lúdica e atividade estética, e que nem uma, nem outra, intervinham diretamente nos processos vitais. A única diferença entre essas atividades é que, na primeira, manifestam-se as aptidões inferiores, enquanto que, na segunda, manifestam-se as superiores. Fica clara, então, a vinculação do jogo às esferas do homem e dos animais.

Pensando também no jogo como uma atividade de prazer, Wundt, citado por ELKONIN (1980), graças a idéias fragmentadas sobre a questão, compreende que esse tipo de atividade nasce a partir do trabalho. Para ele, não há um único jogo que não tenha o seu modelo numa forma de trabalho sério que sempre o precedeu no tempo e na própria existência. Na sua visão sócio-histórica, o jogo suprime a finalidade útil do trabalho, tornando-se uma possibilidade agradabilíssima de acompanhamento da atividade produtiva.

Na “Teoria dos Instintos”, citada por BRUHNS (1993), o jogo é considerado como uma atividade integrante dos instintos humanos, pois se constitui de impulsos naturais de personalidade e de comportamento da personalidade humana. Esta teoria origina-se a partir de conceitos populares do século XIX, segundo os quais os poderes inatos dos seres humanos eram herdados de gerações anteriores.

Posteriormente, através dos seguidores da teoria anterior, surgiu a “Teoria da Catarse”, que foi muito utilizada pela psicanálise e que partia do princípio de que a criança brincava para descarregar emoções. Nessa perspectiva, o jogo era considerado como uma válvula de escape para as emoções reprimidas, ou seja, para purgar o indivíduo de tendências anti-sociais, sexuais etc. Podemos destacar, como adeptos desta teoria, Aristóteles, Claparède e Freud, entre outros. Para Freud, no jogar e no brincar, a criança apresenta um comportamento semelhante ao do poeta, pois cria um mundo só seu, mais precisamente, ela transpõe as coisas do seu contexto para um universo de acordo com seus interesses. Nessa criação de um mundo

imaginário, levado a uma seriedade extrema, a criança se aparta do real, aproximando-se da arte.

Encontramos, ainda, outras teorias ligadas à livre iniciativa antropomórfica e às características inatistas dos animais, entre elas citamos a “Teoria da Recreação”, idealizada por Patrick, de caráter funcionalista, que subjuga a criança à mercê do sistema, propiciando, dessa forma, a manutenção do *status quo*, em que o jogo é interpretado como uma representação orgânica das forças despendidas; a “Teoria da Compensação”, de Conrad Lange, que percebia o jogo como a possibilidade de despertar tendências que se encontravam latentes no indivíduo; a “Teoria do Jogo Estimulante”, de Harvey Carr, segundo a qual o jogo produziria no organismo da criança o crescimento dos órgãos e um desenvolvimento do sistema nervoso; e a “Teoria da Rivalidade”, de Mc Dougall, a qual entendia que o jogo é determinado pela necessidade infantil de satisfazer o instinto da rivalidade.

Já na “Teoria do Relaxamento”, também denominada “Descanso” ou “Recreio”, estudada e definida por Guts Muths, Schaller e Lazarus, o jogo é explicado como forma de recreio, a partir da justificativa básica do descanso do organismo e do espírito fatigado. Os defensores desta teoria entendiam que as atividades mentais superiores eram desgastantes, enquanto que as atividades físicas eram relaxantes, pois ativavam áreas primitivas do cérebro, envolvendo os grandes grupos musculares do corpo.

Stanley Hall, em 1903, buscou, com sua “Teoria da Recapitulação” ou “Teoria do Ativismo”, a explicação para o brincar infantil fundamentado na concepção de que a hereditariedade e o instinto propiciam à criança a recapitulação de atividades de seus ancestrais, atividades importantes no seu desenvolvimento. Esta teoria, também entendida como “Teoria da Recapitulação”, fundamentou-se na biogenética de Haeckel, para quem a ontogênese recapitula a filogênese.

Ao apresentar a Teoria do Ativismo, BRUHNS (1993, p. 25), autora que realizou uma análise teórico-histórica do jogo, escreve:

Não é por acaso que alguns comportamentos, na sua infinita variedade, apresentam, em todas as idades e em todas as culturas, tantas similaridades, tantas constantes. É possível admitir a existência de um fundo comum da experiência humana, de sua natureza, depois de ultrapassados os estereótipos culturais.

Citado pela autora, Courtney esclarece que tribos primitivas já estudadas não progridem de maneira uniforme, assim como não é possível defender que o homem vive,

inteiramente, de maneira precisa, a ordem de sua evolução. Esta teoria, que parte do princípio de que o criança herda tendência de coordenação muscular, procurou estabelecer relação entre os períodos da evolução histórica da humanidade e as características dos jogos infantis na seqüência das faixas etárias. As variáveis estudadas por Stanley Hall na construção dessa relação estão especificadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Jogos infantis segundo a evolução da humanidade

ORDENAÇÃO	PERÍODOS DA EVOLUÇÃO DA HUMANIDADE	FAIXA ETÁRIA	JOGOS CORRESPONDENTES
Primeiro	Período animal	0 a 7 anos	Jogos de movimentação: balançar-se, trepar etc.
Segundo	Período selvagem	7 a 9 anos	Jogos de caça: esconder-se, atirar, dar golpes.
Terceiro	Período nômade	9 a 12 anos	Jogos de competição, de destreza, de imaginação.
Quarto	Período pastoril	Intermediário: nômade/pastoril	Jogos de boneca, jardim e construções.
Quinto	Período tribal	12 a 17 anos	Jogos de equipes.

Por não considerar o meio-ambiente como fator de variação dos jogos e por ser esta teoria muito ligada ao passado, é oportuno o que escreve BRUHNS (1993, p.25): “O simbolismo do agir é o mais primitivo e o mais fundamental. Suas raízes encontram-se na vivência ontogenética de cada um, mas também na vivência sociogenética e filogenética da humanidade. O fundamento comum a todas as religiões, filosofias e culturas encontra-se nesse nível.” Apesar de percebermos que a hierarquização dos períodos evolutivos da humanidade e os jogos correspondentes ainda estão presentes, destacamos, porém, que a distribuição das faixas etárias não se enquadraria nos tempos atuais, em virtude do interesse e do processo informacional ao qual é submetida a criança.

A partir da “Teoria do Ativismo”, surgiu a “Teoria Fisiológica”, desenvolvida por Appleton na tentativa de explicar o jogo como uma atividade de satisfação das necessidades orgânicas; segundo essa teoria, toda ação é resultante de impulso. O jogo é, na verdade, **escolhido** pela criança de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

Também sob a ótica de ser o jogo uma necessidade orgânica, em que os genes transmitem o interesse para a sua prática, a “Teoria Genética” fundamenta-se na discussão de que as transmissões de modelos de comportamento ocorrem através de gerações. A constituição genética da criança determina suas potencialidades, e o meio-ambiente exerce influência determinante nas suas realizações durante todo o processo de desenvolvimento infantil.

Precisamos interpretar o jogo além da necessidade genética, por entender que essa atividade contém um elemento fundamental de desenvolvimento, que é o impulso social. Se, geneticamente, o jogo é uma atividade integrante do desenvolvimento infantil, isolá-lo, como fez o homem moderno, significa negar seu espírito verdadeiro e natural, e, conseqüentemente, seu valor como atividade humana, cultural e social.

Finalizando esta síntese sobre as teorias clássicas do jogo, cabe referência à “Teoria do Exercício Preparatório”, que foi formulada por Karl Groos, explicando o jogo como atividade de preparação para a vida. Nessa perspectiva, o jogo é a própria finalidade da infância, como também uma espécie de preparação para o desenvolvimento cognitivo da criança, e, conseqüentemente, é analisado como atividade de preparação para o trabalho ou para a vida adulta. Groos confere ao jogo o estatuto de espaço de prática do potencial característico e inato da criança, que estrutura o seu organismo e, portanto, revela-se vital para o seu desenvolvimento.

Numa comparação entre a “Teoria do Exercício Preparatório”, de Gross, e a “Teoria Fisiológica”, de Appleton, observamos que este último estudioso interpretava o jogo como ação de estimulação do crescimento, sendo, na verdade, prática para a vida, enquanto Groos, considerava que os instintos é que de fato levavam à atividade, constituindo-se prática para a vida.

Na perspectiva desses autores, o jogo confunde-se com a própria finalidade de desenvolvimento infantil ao ser caracterizado como atividade de preparação para o desenvolvimento cognitivo, para o trabalho e para a vida adulta. Para entendermos melhor a “Teoria do Exercício Preparatório”, recorreremos às contribuições da obra editada em espanhol de Daniil ELKONIN “Psicología del Juego” (1980), que apresenta uma análise crítica da teoria em questão no terceiro capítulo, intitulado “Teoría del Juego”.

Segundo o autor, as idéias fundamentais da “Teoria do Exercício Preparatório”, também denominada “Auto-educação de Karl Groos”, baseada nas idéias do jogo como antecipação da futura atividade séria nos estudos de Colózza e de Spencer, estão definidas nas seguintes teses:

1. Todo ser vivente possui predisposição hereditária que propicia o desenvolvimento de seu comportamento.
2. As reações inatas dos seres vivos superiores, principalmente do homem, por mais necessárias que sejam, não bastam para cumprir missões vitais completas.
3. Todo ser superior tem, em sua infância, um período de desenvolvimento e de crescimento em que não pode se sustentar sozinho, necessitando, dessa forma, do auxílio direto do adulto.
4. Esta fase infantil tem como objetivo possibilitar à criança a aquisição de adaptação necessária para a vida, porém esse desenvolvimento não ocorre diretamente a partir das reações inatas.
5. As reações herdadas manifestam-se, por si sós, devido à necessidade impulsiva de atividade da criança, oportunizando, desse modo, novas adaptações; assim, sobre a base congênita, formam-se os hábitos adquiridos e, conseqüentemente, as novas reações habituais.
6. Esse gênero de aquisição de adaptação é colocado em jogo mediante o desejo inato de imitação, intimamente relacionado com os costumes e atitudes das gerações anteriores.
7. As manifestações de desenvolvimento infantil, consolidadas e ampliadas pelo seu próprio impulso interno e sem nenhum fim exterior, manifestam-se primariamente no jogo.

As teses de Groos apresentam dois aspectos bastante discutíveis. O primeiro aspecto diz respeito à afirmação de que a experimentação individual origina-se da geral, fixada por hereditariedade, contrapondo, portanto, essas duas formas de adaptação, não refletindo sua relação real. No que diz respeito ao segundo aspecto, é difícil imaginar que os jogos dos animais, atividade não relacionada com a luta pela sobrevivência e, portanto, desenvolvida em condições especiais em nada semelhantes às condições em que hão de acontecer, como, por exemplo, a caça autêntica de um animal, ocorram adaptações reais. No jogo, falta o principal,

o respaldo genuíno, sem o que não pode haver nem se pode fixar novas formas concretas de experimentação genérica.

O equívoco da lógica do pensamento de Groos surge em razão de ele focar o jogo de maneira teleológica, isto é, atribuindo-lhe um certo sentido biológico, não procurando, assim, descobrir a verdadeira natureza dos jogos ao não comparar sequer a conduta lúdica com a utilitária, deixando de realizar, dessa forma, uma análise mais profunda de tais jogos. Assim, o grande erro desse estudioso foi estender diretamente ao homem, sem propor nenhuma ressalva, o sentido biológico do jogo dos animais.

Apesar de argumentar contra a “Teoria do Excesso de Energia”, de H. Spencer, **Gross**, após algumas emendas, reconheceu postulados dessa teoria como fundamentais para o desenvolvimento de sua própria vertente teórica. Mesmo polemizando questões específicas da teoria de Spencer, **Gross** não abandona o terreno spenceriano no enfoque relacionado aos problemas psicológicos do homem em geral e do jogo infantil em particular. Esse enfoque, que pode ser denominado “evolucionismo positivista”, acontece quando o estudioso transfere ao homem particularidades do universo animal, em que pese a extraordinária diferença das condições de vida existentes entre homens e animais, assim como a despeito da singularidade das condições sociais do universo humano, além do aparecimento do trabalho, das leis e dos mecanismos de adaptação.

Apesar desse enfoque tão naturalista em sua teoria, precisamos registrar que Groos vislumbrou o jogo como uma atividade de suma importância para o desenvolvimento, e essa sua conjectura deve conservar-se em todos os estudos e nas novas teorias acerca do jogo, desde que haja, primeiramente, o cuidado de revisar o conceito sobre a função dos jogos no desenvolvimento infantil. Se o autor não chegou a decifrar o enigma do jogo, temos de ter claro que o seu mérito maior reside no fato de que, com a construção de sua teoria, esse estudioso elevou o jogo à categoria das atividades mais importantes para o desenvolvimento da criança.

ELKONIN (1980) apresenta alguns psicólogos que, ao adotarem a teoria de Karl Groos, introduziram algumas emendas adicionais, segundo seus pontos de vista. Ao definir o jogo como a autoformação instintiva das atitudes em desenvolvimento, o exercício prévio e o inconsciente das funções sérias do futuro, ou ao deduzir a necessidade do jogo como pré-

exercício do surgimento prematuro das predisposições internas, William Stern contrapõe-se totalmente à concepção de jogo apresentada por Groos.

Podemos destacar, como emendas adicionais à teoria de Groos, realizadas por Stern na sua “Teoria da Convergência”, a idéia de precocidade de amadurecimento das atitudes; o reconhecimento de que o jogo é uma atividade instintiva especial; a necessidade de preparar as atitudes em razão do contato íntimo delas com as impressões do mundo exterior. Stern retira o papel progressivo da imitação, colocando-a a serviço das tendências interiores dos instintos.

A primeira adição de Stern não se contrapõe à teoria de Groos, limitando-se a introduzir nela um princípio explicativo novo. A segunda adição se coloca em contradição visível com as idéias do autor da teoria do exercício preparatório, ao afirmar que não existe nenhum impulso lúdico, mas que tal impulso, pelo contrário, não é mais do que um modo original de manifestação dos diversos instintos e impulsos infantis. A adição mais substancial à teoria de Karl Groos, porém, é a terceira, segundo a qual o fator externo do meio-ambiente proporciona à criança materiais e modelos de excepcional possibilidade para o jogo, sendo que a imitação, a assimilação e a transformação dependem totalmente das predisposições congênitas, ou seja, das condições internas de desenvolvimento e das condições, também internas, de diferenciação.

Podemos observar, assim, que William Stern reduz ao mínimo o significado das condições de vida ao referendar o papel que desempenha a imitação sobre essas fontes. Com sua teoria da convergência, o autor retira esse papel progressivo da imitação, colocando-o a serviço das tendências interiores, dos instintos. Stern defende que o conteúdo dos jogos infantis é determinado pelas fases iniciais e repete as etapas do desenvolvimento histórico da humanidade, mas isso não significa um avanço em relação à teoria de Gross, ao contrário, aprofunda mais os equívocos da incompreensão da diferença significativa entre o desenvolvimento das crianças e dos filhotes dos animais. A postura de Stern aproxima-o de biogeneticistas como Stanley Hall, Schiller, Spencer entre outros.

O psicólogo austríaco Karl Bühler propõe algumas complementações à teoria do jogo de Karl Groos, com direções bastante distintas ao emitir um juízo significativamente ponderativo, o qual se evidencia por ocasião de sua afirmação de que tal teoria assinala o aspecto objetivo do jogo, porém não se preocupa em explicá-lo, como também não desvela seu aspecto subjetivo. Assim, na tentativa de explicar o jogo, Bühler introduz o conceito de prazer

funcional, afirmando que esse conceito pode aparecer pela primeira vez nas fases de formação dos hábitos e como mecanismo biológico do jogo, sendo assim um fator vital de primeira categoria. A partir dessa concepção, Bühler define o jogo como uma atividade dotada de prazer funcional, mantida por ele mesmo ou em torno dele, independentemente do que se faça e da relação de finalidade que possa haver.

Procurando completar e corrigir a teoria de Groos, com uma análise dos aspectos subjetivos do jogo, K. Bühler conseguiu apenas aprofundar o teleologismo do autor da teoria do exercício preparatório. A “Teoria da Prioridade das Reações Hedonísticas”, de Karl Bühler, não deixa lugar para a explicação naturalista do jogo, nem para a sua compreensão como atividade animal relacionada com a realidade. Fica claro que a teleologia desloca definitivamente a biologia como fator de explicação do jogo. Assim, para Bühler, o jogo é definido como uma atividade dotada de prazer funcional e que aparece inicialmente nas fases de formação dos hábitos e, como mecanismo biológico do jogo, é um mecanismo vital.

Segundo ELKONIN (1980), porém, foi Buytendijk que tentou uma nova e original construção de uma teoria geral sobre os jogos, na perspectiva de superar a teoria de K. Groos, com o seu trabalho dedicado à natureza e à transcendência do jogo, rico em idéias e ilustrado com fotografias de crianças e animais jogando. Segundo Buytendijk, o exercício não tem, para o desenvolvimento da atividade instintiva, a importância que se lhe atribui, ou seja, a atividade motora não necessita ser ensaiada para que possa funcionar. A primeira objeção do autor registra-se com relação às formas instintivas de atividade, argumentando que os mecanismos nervosos em que tais atividades se fundamentam amadurecem independentemente do exercício.

Buytendijk, dessa forma, torna-se partidário da teoria do amadurecimento, que decorre da influência de forças potenciais internas. Ao analisar as peculiaridades da dinâmica do comportamento infantil, o autor as reduz a quatro características fundamentais: a ambigüidade dos movimentos; o caráter impulsivo dos movimentos; a atitude patética ante a realidade; a timidez. Essas características do comportamento infantil é que levam, em determinadas condições, as crianças a jogar, porém, fora dessas condições, não se caracterizam como conduta lúdica. Nesse sentido, Buytendijk entende que, para analisar os jogos dos animais, é necessário que se considere o meio em que vivem e o meio ao qual devem se adaptar.

Ao examinar o problema do prazer e da impulsividade no jogo, Buytendijk realça primeiramente que não existe nenhum fundamento para denominar “jogo” a todas as ações acompanhadas de prazer e, segundo, que o movimento ainda não é o jogo. O jogo se constrói sempre com algo e não apenas com movimentos acompanhados de prazer. O autor critica a idéia de jogo como manifestação de instintos e considera que a base do jogo não está constituída por instintos soltos, senão por impulsos mais gerais. Com relação a essa questão, Buytendijk sofre influências da “Teoria Geral dos Impulsos”, de Freud, e, nesse sentido, aponta três impulsos de partida que levam ao jogo: 1) o impulso de liberdade, expressão de aspiração do ser vivente; 2) o desejo de interação com o outro, oposto ao primeiro - essas duas tendências, juntas, expressam a profunda ambivalência do jogo; 3) a tendência à reiteração em relação à tensão, tão essencial ao jogo.

A teoria de Buytendijk pressupõe que o jogo só se dá com objetos, compreendendo-o como comportamento e, portanto, como uma atitude determinada pelo meio e pelas condições objetivas de existência. O jogo, sob sua ótica, não é exercício, mas, sim, desenvolvimento. Nele, aparece o novo; ele é a via de estabelecimento de novas formas de organização de conduta, necessárias em virtude das complicações decorrentes das diversas condições de vida.

As teorias clássicas, ao enfatizarem o jogo em seus aspectos puramente biológicos e fisiológicos, desprezando as condições sócio-históricas do desenvolvimento humano, caracterizam-se por um reducionismo teórico, deixando, assim, uma lacuna na tentativa de se compreender a atividade lúdica como essencial ao desenvolvimento infantil; elas descrevem as manifestações externas com uma análise superficial dos processos internos da criança primitiva ou contemporânea. Nessas teorias externalistas, são várias as concepções que tratam superficialmente os processos internos relacionados com o jogo. O jogo não pode ser entendido como uma realidade móvel que se metamorfoseia conforme a realidade e a perspectiva do observador e do participante; precisamos, acima de tudo, considerar o contexto no qual ele acontece, a ação lúdica do participante e o significado atribuído ao jogo.

Essas teorias que partem de instintos e impulsos primários da criança não são suficientes para elucidar satisfatoriamente o conteúdo social do jogo. É necessário, conforme BRUNHS (1993), procurar a essência dessas atividades na perspectiva de redimensionar o fenômeno muito além do simples fato de diversão e entretenimento. Precisamos descobrir sua dimensão humana sem nunca perder de vista a integração do homem dentro do seu meio,

buscando, nas suas raízes históricas e culturais, a explicação para as aparências. Enfim, trata-se de buscar o seu significado dentro da produção coletiva dos homens vivendo em sociedade.

Elaboramos, após essa pesquisa, um quadro-síntese, apresentando as teorias clássicas do jogo e os pressupostos básicos que as construíram:

Quadro 5 - Teorias clássicas do jogo

AUTORES	TEORIAS	PRESSUPOSTOS
Schiller, Spencer e Tolman	Teoria do Excesso de Energia	A criança brinca por possuir excesso de vitalidade.
Conceito popular do século XIX	Teoria dos Instintos	Poderes inatos da criança, herdados de gerações anteriores.
Sigmund Freud	Teoria Catártica	O jogo como escape para as emoções reprimidas
Lord Kames	Teoria da Recreação	O jogo como atividade de recuperação do indivíduo após o trabalho.
Konrad Lange	Teoria da Compensação	O jogo desperta tendências latentes na criança.
Harvey Carr	Teoria do Jogo Estimulante	O jogo produz estímulos para o crescimento orgânico.
Mc Dougall	Teoria da Rivalidade	O jogo para satisfazer o instinto da rivalidade.
Guts Muths, M. Lazarus, Schaller	Teoria do Descanso	O jogo como descanso para o organismo e para os espíritos fatigados.
Stanley Hall e Granville	Teoria do Ativismo	O jogo como recapitulação das atividades ancestrais.
Appleton	Teoria Fisiológica	O jogo como satisfação das necessidades orgânicas.
Edouard Claparède	Teoria da Derivação pela Ficção	O jogo como um fenômeno de derivação pela ficção.
Taylor e Curti	Teoria do Conflito	O jogo liberta a criança dos conflitos, satisfazendo suas necessidades.
Patrick	Teoria da Recreação	O jogo é para a criança uma possibilidade de recrear-se.
Karl Groos	Teoria do Exercício Preparatório	O jogo como atividade de preparação para a vida.
William Stern	Teoria da Convergência	O jogo é a autoformação instintiva das aptidões
Karl Bühler	Teoria da Prioridade das Reações Hedonísticas	O jogo como atividade de prazer funcional.
F. Buytendijk	Teoria Estrutural	O jogo como atividade natural da criança.

4.3 - O JOGAR E O BRINCAR NAS TEORIAS MODERNAS



**O JOGO É UMA ATIVIDADE SOCIAL
QUE PERMITE À CRIANÇA
INTERAGIR COM O MUNDO,
DESENVOLVENDO NELA
MÚLTIPLAS DIMENSÕES.**

Jogar e brincar possuem infinitas acepções, significando entreter-se, divertir-se. A psicologia empírica estudou o jogo sob o ponto de vista analítico-funcional, conceituando-o como manifestação de uma psique madura. Vários estudiosos percebiam nessa atividade uma manifestação da imaginação ou da fantasia., pois, através dessas qualidades, a criança transforma os mais variados objetos em brinquedos. Entendemos, porém, que essa é apenas uma condição secundária durante a ação lúdica, pois a origem do jogo está no anseio que a criança tem de pôr em prática uma idéia atraente, constituindo-se, assim, precisamente, pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretar o jogo. Buscaremos refletir, aqui, sobre as teorias que discutiram os processos internos relacionados com o jogo, focalizando-o como uma representação de um objeto, pois, por considerarem a representação infantil e o ambiente externo, elas permitem uma determinação teórica mais ampla.

O nosso objeto de estudo constituiu-se primordialmente de jogos tradicionais infantis. Se relacionarmos os jogos de nossa infância com os que podemos observar nos dias atuais, concluiremos que muitos jogos de nossa época (apesar de alguns deles terem ganhado elementos novos e de terem sido objeto de apropriação por parte das indústrias de entretenimento) ainda são praticados. Trata-se de diferentes épocas históricas, de contextos geográficos, sociais e econômicos distintos, porém, apesar da variedade temática e do avanço tecnológico, as brincadeiras contêm, como princípio básico, o mesmo conteúdo, que é a atividade do homem e que são as relações sociais entre as pessoas. Apesar da influência da tecnologia manifestada via construção de um grande número de jogos virtuais, a criança ainda prefere os jogos reais, nos quais são exploradas as suas possibilidades corporais, portanto o tema do jogo é o campo da realidade reconstituída pela criança refletindo suas próprias

condições concretas, enquanto o conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que se estabelecem em sua vida social.

Assim, o jogo como manifestação constante na vida da criança, produto do devir da história, tem suscitado diversos estudos e pesquisas nas áreas da Antropologia, da Educação, da Filosofia, da Pedagogia, da Psiquiatria e da Psicologia, na tentativa de superar o reducionismo das teorias apresentadas anteriormente e por ser essa uma questão que diz respeito a toda conjuntura existencial da criança, desde os aspectos socioculturais até os psicológicos, como também, a despeito de todas as tentativas em contrário, ser uma atividade que se contrapõe à lógica racional capitalista.

Se as teorias clássicas, inseridas dentro de um paradigma biológico, apresentam visões parciais do fenômeno ao considerarem que a criança brinca porque tem excesso de energia; brinca através do instinto, preparando-se para o futuro ou através da hereditariedade, recapitulando atividades ancestrais; vive a brincadeira como possibilidade de descarregar suas emoções de forma catártica ou porque é uma atividade agradável e importante pelo seu aspecto hedônico, buscaremos superar tais teorias, associando o jogo tradicional investigado às teorias modernas de maior repercussão atualmente, partindo do pressuposto de que os papéis adotados pela criança no jogo têm estreita relação com o seu contexto social e histórico. Pretendemos, aqui, apresentar algumas teorias modernas sobre o jogar e o brincar na infância, teorias provenientes de estudos nas áreas da Filosofia, da Psicologia e da Socioantropologia, sem deixar de registrar que as teorias clássicas tiveram suas importâncias em determinada época da história do pensamento humano.

Um dos primeiros estudiosos do fenômeno “jogo infantil” que buscou essa superação foi Caillois, citado por ROSAMILHA (1979). Caillois, em outra linha de análise, procurou entender o jogo com uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutivo, regulamentada e fictícia. O autor, porém, cometeu alguns equívocos que se revelam evidentes porque, por exemplo, ao observarmos os jogos tradicionais, temos certeza de que o jogo é uma atividade livre porque não existe obrigatoriedade de participação; é incerto, pois não existe previsão de resultados; é improdutivo, porque não possui vínculos com a sociedade de consumo; é

regulamentado por regras¹; é fictício em decorrência de fundamentar-se num contexto diferente da realidade. Assim, não concordamos com a visão do autor de identificar os jogos genericamente como atividade delimitada pelo espaço utilizado e pelo tempo de execução, previamente estabelecidos. Na observação de jogos infantis tradicionais, percebemos que, no brincar da criança, o seu espaço é ilimitado e o tempo eterno, pois quanto mais pode repetir sua brincadeira, o seu jogo, mais feliz ela fica. Outra questão diz respeito à inutilidade do jogo na concepção da lógica produtiva, contudo faz-se necessário ressaltar que essa atividade lúdica é produtora da subjetividade da criança, desenvolvendo múltiplas dimensões no universo infantil.

Partindo do conteúdo, Caillois tentou uma categorização sistemática dos diversos tipos de jogo. A partir de um recorte dialético, propôs uma classificação analítica, buscando, através de uma imagem monocromática, apontar os contrastes entre dois pólos extremos: de um lado a *paideia*, que significa a improvisação livre e, no outro, o *ludus* que representa o empenho, o esforço e as regras. A partir desses extremos, mesmo que não tenha definido claramente a evolução cronológica do jogo, a relevância da classificação de Caillois é incontestável. Ele categorizou os jogos em *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilias*. O primeiro termo representa os jogos de competição; o segundo está relacionado aos jogos de acaso, que se caracterizam por sorte ou azar, nos quais o resultado é definido nos objetos do jogo e não pelo adversário; o terceiro termo identifica os jogos de simulação, de ilusão, de fantasia, caracterizados pelas atividades dramáticas, mímicas etc.; e o último termo apontado refere-se aos jogos de vertigem, representados por desafios, por emoções fortes, pelas sensações de perigo.

Nos jogos observados neste estudo, concordando com o autor, parece-nos que as duas categorias dominantes na sociedade, competição e acaso, promovem uma divisão entre uma minoria de sujeitos que triunfa e a grande maioria que apenas aspira às posições e aos privilégios decorrentes da primeira. Mesmo que a sociedade tente inculcar na criança a necessidade da competição, de ser vencedora a qualquer custo num mundo presidido pelos princípios do mérito/competição e da sorte/acaso, observamos, nos jogos competitivos infantis, um nível expressivo de solidariedade e cooperação, assim como a demonstração das possibilidades sociais de tais jogos. Mesmo que venha a perder, que fracasse, a criança quer

¹ A redundância é propositada, haja vista o objetivo de chamar a atenção para o conceito básico de regra, inerente ao jogo.

voltar a jogar, pois, apesar do esforço ou do sofrimento, essa atividade impregnada de emoção lhe dá prazer.

O jogo é, para a criança, a sua melhor opção de interação com mundo, portanto é uma atividade social/cultural do universo infantil. É também uma função primordial no existir dos outros seres vivo. Essa função, nos animais, permite aos filhotes, ditos irracionais, desenvolverem-se para a vida. Brincando e interagindo com os seus parceiros de espécie e com mundo, escondendo-se, caçando, fugindo, os animais estão desenvolvendo suas possibilidades existenciais.

Essa visão de que o jogo é uma função do ser vivo, independentemente de outras atividades infantis, é defendida por HUIZINGA (1980, p 16), que, ao considerar o jogo uma atividade livre e oposta à realidade, acredita que a realidade da atividade lúdica ultrapassa a esfera da vida humana, não se fundamentando em qualquer elemento racional. Reconhecer o jogo é reconhecer o espírito. O autor descreve as características constitutivas do jogo, considerando-o principalmente como atividade livre, “não séria” e exterior à vida habitual, organizada e de absorção total dos participantes sem visar ao lucro.

Realmente, podemos constatar, no jogo tradicional, o total descompromisso com qualquer interesse material da criança. A ordem, a organização, surge das discussões das crianças participantes. Mesmo que haja conflitos iniciais, o jogo se estrutura no consenso dos participantes. Suas regras são recapituladas ou decididas em comum acordo. A dimensão socioafetiva é muito desenvolvida, portanto concordamos com o autor que essa atividade promove a formação de grupos sociais cheios de segredos e que manifestam suas diferenças em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou de outros meios semelhantes.

O jogo infantil tem de ser interpretado diferentemente da concepção de brincar da sociedade. Para o adulto, na escola ou na sociedade, o jogo é apenas diversão. Essa visão limitada motiva o universo adulto a buscar teorias de associação do brincar infantil ao trabalho, ou, antagonicamente, como atividades inexpressivas, sem importância pedagógica. O jogo educativo, de reforço do processo ensino-aprendizagem, é sério; já o jogo tradicional, essência deste estudo, nessa perspectiva, é caracterizado como atividade desprovida de utilidade propedêutica. Precisamos caminhar na direção de superar essa visão recreacionista, concebendo o jogo como peculiar ao desenvolvimento da criança.

A respeito dessa dicotomia entre seriedade e não-seriedade, uma contribuição surge da psicanálise (Erikson, Freud, Winnicott), que entende que o oposto do jogo não é o que é sério, mas o que é real, enfatizando o jogo como o contexto próprio para possibilitar os impulsos agressivos, não aceitos na sociedade. O ato de jogar está além da simples satisfação de desejos, pois jogar é o fazer em si, um fazer que necessita de tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação da criança com ela mesma e com os demais.

A criança vai jogando, interagindo com o mundo. Através dos jogos tradicionais, ela vai operando com as estruturas apontadas por PIAGET (1973), que são o exercício, o símbolo e a regra. Por discordar de autores que estudaram o jogo levando apenas em consideração o conteúdo e as suas origens, afastando deliberadamente, ao mesmo tempo, o inatismo e o positivismo, Piaget propôs uma abordagem genética sobre o jogo, baseando-se na evolução de suas estruturas, principalmente por entendê-lo como uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, pois é através dele que a criança interage com o mundo. Assim, o corpo é a materialização e a possibilidade que a criança dispõe de estabelecer essas relações, e o jogo é o recurso que ela utiliza para que esse processo de conhecimento de si mesma, do outro e do mundo, seja concreto, significativo, prazeroso e, acima de tudo, natural.

As estruturas “exercício”, “símbolo” e “regra” foram identificadas ao analisarmos o conteúdo dos jogos. O exercício ficou bem caracterizado nos jogos “banana-podre” e “foguinho-fogão”, pela repetição de gestos e pelos movimentos simples. Esses exercícios apresentam um grande valor exploratório, pois as crianças, durante a ação, descobrem suas possibilidades cinéticas e desejos de exercitar o próprio corpo. Apesar de serem característicos dos 0 a 2 anos, esses jogos ultrapassam largamente os primeiros anos de vida da criança, pois podemos observar, durante as visitas às comunidades, a preferência por esses jogos também entre crianças de 6 a 8 anos. Trata-se de atividades de exploração em que há apenas regras motoras; a ação lúdica surge da repetição da ação pelo prazer funcional, principalmente em função do desejo e dos hábitos, acompanhando cada nova aquisição e desaparecendo após saturação.

O símbolo, estrutura que surge a partir da imitação da criança, possibilitará o aparecimento e o progressivo desprendimento da representação; primeiro na presença e,

depois, na ausência do objeto. Identificamos como jogos simbólicos o carrinho de lata, o pião, a pipa, entre outros. Neles, a tendência lúdica da criança se manifesta sob a forma de jogos de faz-de-conta, de ficção, de imaginação, de imitação. O jogo simbólico, além de permitir que a criança ultrapasse a simples satisfação de manipulação, é, também, simultaneamente, uma possibilidade que ela tem de assimilação da realidade e um meio de auto-expressão. Essa atividade lúdica permite ainda que a criança encontre suas satisfações fantasiosas por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos.

A terceira estrutura foi a mais observada, principalmente porque está mais relacionada à faixa etária das crianças pesquisadas (7 a 11 anos). Essa terceira forma de atividade lúdica que acompanha o desenvolvimento da criança, o jogo de regras, marca a transição entre a atividade individual e a atividade socializada. Manifesta-se a partir dos 6 ou 7 anos aproximadamente, predominando por toda a vida da criança. A característica mais marcante deste jogo é o fato de ser regido por um conjunto sistemático de leis (regras), predeterminadas ou combinadas pelos próprios participantes, assegurando, dessa forma, a reciprocidade dos meios empregados durante a sua prática. Na organização dos jogos infantis, podemos observar o contraste entre esses dois tipos de regras: as externas e as construídas espontaneamente. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos; tem como função regular e integrar o grupo social. É, na verdade, o momento de abandono do jogo egocêntrico, ingressando a criança na atividade lúdica socializada. Esse estágio é chamado “cooperação nascente”, pois surge da necessidade de controle mútuo e de unificação das regras.

É através das brincadeiras e dos jogos que as estruturas mentais da criança vão se construindo. O exercício representa as suas primeiras manifestações motoras; o símbolo representa a sua tentativa de resolução de problemas pendentes da vida real, e as regras representam os seus primeiros passos rumo à socialização, portanto o desenvolvimento do jogo evolui a partir de processos puramente individuais e de símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados.

Piaget buscou, com sua análise, focalizar a evolução da construção semiótica no brincar, desde os exercícios simples, pela imitação, passando pelo predomínio simbólico até chegar às regras. Estudou a diferenciação entre significado e significante ao longo do desenvolvimento da criança, procurando compreender o alargamento que os separa. Entendeu, a partir disso, que o jogo se destaca pela possibilidade de transformação fictícia da realidade

consistindo em um sistema de significantes construídos pela criança e dóceis às suas vontades e à sua linguagem simbólica, construídos pelo eu e modificáveis segundo as necessidades infantis.

Quanto aos diferentes níveis de consciência da regra relacionados à estrutura do jogo e à sua prática, bem como com relação à dicotômica entre individual x social, poderíamos esquematizar cronologicamente os estudos de Piaget, as características encontradas, conforme os estágios de sua prática, que se dividem em períodos sensório-motor, egocêntrico, cooperação nascente e codificação das regras, associados às suas respectivas faixas etárias, compreendidas respectivamente entre 0 a 2; 2 a 6; 7 a 10 e 11 a 12 anos e explicitadas no quadro da página seguinte:

Quadro 6 - O Jogo e os diferentes níveis de regras

ESTÁGIO DA PRÁTICA DA REGRA	FAIXA ETÁRIA	ESTRUTURA DO JOGO	TIPO DE REGRA	NÍVEL DE CONSCIÊNCIA DA REGRA	DICOTOMIA INDIVIDUAL x SOCIAL
Estágio Sensório-motor	0 a 2 anos	Exercício motor	Não coercitiva	Regra motora	Anomia (Associal)
Estágio egocêntrico	2 a 6 anos	Símbolo	Coercitiva	Egocentrismo	Heteronomia (respeito unilateral)
Estágio da cooperação nascente	7 a 10 anos	Regra	Sacralizada	Cooperação	Autonomia (respeito mútuo)
Estágio da codificação das regras	11 a 12 anos	Regra	Codificada	Alta cooperação	Socialização

A contribuição de Piaget ao apontar os diferentes níveis de consciência da regra relacionados à estrutura do jogo foi fundamental para entendermos a importância do jogo no desenvolvimento da criança.

Outro estudioso que analisou essa atividade lúdica em relação à evolução mental da criança foi WALLON (1979), psicogeneticista francês, principalmente por entender o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. Fundamentado nos pressupostos do materialismo dialético, buscou, com o estudo do jogo associado ao desenvolvimento infantil, a

superação do dualismo corpo-alma, através da construção de um referencial teórico envolvendo a indissociabilidade dos aspectos motores, cognitivos e socioafetivos.

Podemos observar concordância entre esses dois estudiosos, ao analisarem que a origem do comportamento lúdico surge da imitação que representa uma acomodação ao objeto. Vêm, na imitação, uma participação motora do que é imitado e um certo prolongamento da imitação do real, assim entendem que a origem da representação está na imitação. Entendem que a acomodação postular é a base do que se tornará a imagem. A função motora, mais especificamente a tonicidade, não é entendida simplesmente como um estado de tensão, de contração muscular, mas, também, enquanto atitudes e posturas relacionadas com os aspectos afetivos da criança.

Reportando-nos à classificação do jogo de Piaget, exercício sensório-motor, simbólico e de regras, encontramos uma certa similaridade com a classificação realizada por WALLON (1979), em jogos funcionais, de ficção, de aquisição e de construção. Os jogos funcionais representam os movimentos simples, ou seja, são os movimentos de exploração sensório-motora; os jogos de ficção são as brincadeiras de faz-de-conta; nos jogos de aquisição, a criança aprende observando o seu cotidiano, vendo e ouvindo; nos jogos de construção, ela busca a reunião e a combinação de objetos, modificando-os ou criando-os; assemelham-se à discussão coletiva dos jogos com regras.

Ao observarmos os jogos tradicionais, em especial os simbólicos, percebemos que a imitação possibilita à criança inserir-se no concreto, ao vivo, conhecendo a si mesma e ao outro. Seu objeto preferido de exploração, inicialmente, é o seu próprio corpo, passando em seguida para o corpo do outro. Essa transferência do subjetivo para o objetivo e a procura da reciprocidade permite-lhe uma plena evolução do seu psiquismo.

A ficção, o faz-de-conta, é o elemento constitutivo dessa atividade lúdica. Ao opor-se à realidade, acreditamos que essa qualidade oportuniza o desenvolvimento mental da criança. O uso de simulacros representa a transição necessária entre o indício do objeto e o símbolo, sendo este o suporte para as puras combinações intelectuais. Concordamos, portanto, com os dois autores que o jogo é um recurso fundamental de desenvolvimento cognitivo e de evolução psíquica da criança.

Além da concordância com a teoria piagetiana, ao considerar o jogo e a brincadeira como atividades de exploração, de violação da realidade presente e que essa vontade da

criança em explorar o mundo surge a partir dos estímulos emocionais de sua interação social com o adulto, desenvolvendo o seu psiquismo infantil, seus estudos sobre o jogo infantil assemelham-se muito à teoria vygostkyana, que apresentaremos a seguir.

As contribuições mais importantes para entendermos o jogo estão ligadas a vertente histórico-cultural. Um dos maiores expoentes dessa abordagem é Lev Semenovich Vygotsky, nascido em 1896, em Orsha na Bielo-Rússia, e falecido, prematuramente, em 1934, vítima de tuberculose. Sua vida na Academia foi, no mínimo, eclética. Formando-se em Literatura e Direito pela Universidade de Moscou, mais tarde estudou Medicina. Realizou pesquisas relacionadas com literatura, psicologia, deficiência física e mental e também na área da educação. Construiu sua teoria histórico-social tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo social e histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central foi a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Insistiu na concepção de que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral. Associou psicologia experimental com neurologia e com fisiologia ao relacionar a dialética aos processos de construção do pensamento e conseguiu explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos dentro da história.

Suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico apresentam a idéia da mediação como tema central, pois ele entende que, como sujeito do conhecimento, o acesso do homem ao mundo dos objetos não é direto e, sim, mediado através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Assim, VYGOTSKY (1989) enfatizou a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos.

Nesse processo de mediação com o mundo, a linguagem tem importância vital, pois, através desse sistema simbólico humano que fornece os conceitos, as formas de organização do real, as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre quando elas internalizam a fala socializada, aquela previamente utilizada

para dirigir-se a um adulto, passando a apelar a si mesmas, usando a fala como instrumento para planejar a ação. A linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal, constituída no pensamento, além de seu uso interpessoal.

A interação social e a linguagem são fundamentais para a criança. O seu desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura que lhe propicia os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Nesse processo de interação com o mundo, construído de fora para dentro, a criança aprende junto ao outro a produção de seu grupo social, a exemplo de valores, costumes, linguagem, jogos e brincadeiras e o próprio conhecimento popular, enquanto que, no processo de interação escolar, ela assimila o conhecimento formal ou erudito. Assim, a formação de conceitos espontâneos ou populares diferencia-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino formal, que surge a partir de um sistema organizado do conhecimento.

Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil por acreditar que era o meio teórico e metódico elementar, necessário para desvendar os processos humanos complexos e, nessa perspectiva, procurou desvendar o papel das experiências sociais e culturais ao estudar o brincar da criança. Estudou a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, partindo do princípio de que, através da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. O brincar, segundo VYGOTSKY (1989), é o mundo ilusório e imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e das tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Numa situação imaginária, a criança dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Essa seria a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O brincar é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Para Vygotsky, a imaginação surge da ação. A ação, na fantasia da criança, conduz seu comportamento à medida que percebe objetos e/ou situações e o significado desses

objetos e situações. Nessa situação, torna-se interessante a contradição que surge entre a situação criada pela imaginação da criança, no momento em que brinca, e as situações/objetos reais, presentes no seu cotidiano. Ela atribui outros significados aos objetos com os quais brinca, com o propósito de favorecer suas necessidades e desejos, de forma imediata, revivendo, portanto, suas experiências, contribuindo e relembrando conhecimentos acerca do mundo e do outro com quem se relaciona.

Nessa direção, ressalta que a ação lúdica durante o jogo e o brincar desenvolve na criança uma nova forma de desejos, intimamente relacionados com o seu papel fictício no jogo e com suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e de moralidade. Vygotsky, portanto, entende que é na idade da educação infantil que ocorre pela primeira vez a separação entre significado e visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e, assim, a ação surge das idéias e não das coisas em si, portanto a ação regida por regulamentações (regras) começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos e, como essa separação é extremamente difícil para a criança, esse processo não ocorre de uma só vez.

É através do brinquedo que a criança utiliza espontaneamente sua capacidade de separar o objeto de seu significado sem percebê-lo, como também relaciona seus desejos com o "eu" fictício, com relação ao seu papel no jogo e com relação a suas regras. O autor entende que, no brinquedo, a ação está subordinada ao significado, enquanto que, na vida real, obviamente a ação domina o significado; em virtude disso, acha incorreto considerar o brinquedo como um protótipo, como atividade predominante do cotidiano da criança.

No brinquedo, surge a zona de desenvolvimento proximal da criança; seu comportamento supera o habitual de sua idade; ela se torna maior do que é na realidade. Assim, parece claro para o autor que o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele próprio fonte inesgotável de desenvolvimento. Vygotsky, portanto, identifica dois níveis distintos de desenvolvimento: o real, que representa as funções dominantes da criança, e o potencial, que se refere ao que a criança pode realizar com o auxílio do adulto. A distância entre esses níveis foi denominada por ele de zona de desenvolvimento proximal. Nesse espaço, o jogo ocupa um papel preponderante no desenvolvimento infantil.

Entendendo que o brinquedo fornece estruturas básicas fundamentais para mudanças das necessidades e da consciência infantil, VYGOTSKY (1989 p. 135) escreve:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Para o autor, o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa já realizada, já acontecida, do que imaginação, é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, Vygotsky entende que a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato, e o desenvolvimento correspondente de regulamentações, leis ou regras, conduz a ações, possibilitando a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão que surge fundamentalmente na idade escolar. Se, por um sentido, a criança é livre para determinar suas ações, por outro, essa liberdade caracteriza-se como ilusória, pois, de fato, suas ações, são subordinadas aos significados dos objetos, e a criança irá agir de acordo com eles.

Percebendo que, em seus jogos, as crianças reproduzem muitas situações vividas em seu cotidiano, que através da imaginação e do "faz-de-conta" são reelaboradas criativamente, deixou transparecer que essa representação do cotidiano ocorre por intermédio da combinação entre experiências passadas e por novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo, principalmente, com suas afeições, necessidades, desejos e paixões, e que são fundamentais para a atividade criadora humana. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre significado e percepção visual, mais precisamente entre as situações no pensamento e situações reais, e que essa atividade precisa ser compreendida como recurso fundamental ao desenvolvimento infantil.

Outra contribuição para que entendamos a importância do jogo no desenvolvimento da criança vem dos estudos experimentais de um psicólogo americano, nascido em 1915, em Nova Iorque, chamado Jerome Seymour Bruner. Seus estudos partiram do princípio de que, através do brincar, a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência, além do que o seu saber-fazer será mais enriquecido a partir de sua interação com os adultos. Assim, a brincadeira possibilita à criança a maturação de rotinas modulares no que se refere à sua integração aos programas de ações mais amplas.

BRUNER (1976) interpreta de forma diferente a imitação como origem de toda a representação mental e a base de surgimento do jogo infantil defendida por Piaget, Wallon e Vygotsky. Para ele, a atividade simbólica não depende apenas dos exercícios funcionais, mas também de brincadeiras compartilhadas entre a mãe e a criança, conduzindo às atividades motoras e vocais. Entende o autor que essa interação não se resume à aplicação de esquemas para atribuir significados, pois isso poderá surgir de condutas suscitadas pela mãe.

Bruner, porém, na mesma linha de pensamento de Vygotsky, relacionou a cultura ao uso de ferramentas no desenvolvimento intelectual infantil. Para o estudioso americano, a ação lúdica, livre de pressões, caracteriza-se por uma flexibilidade que possibilita a busca de ferramentas. É preciso considerar, no entanto, que, mesmo que o jogo e a brincadeira devam ser entendidos como atividades de ação livre da criança, sua prática denota também valores presentes em cada cultura, atrelados aos princípios de competências e competitividade. Bruner, nesse sentido, defende a indissociabilidade entre cultura formal e cultura erudita: uma não pode existir em detrimento à outra; é necessário um equilíbrio entre o individual e o social, mantendo a estabilidade e a integridade culturais, e o brincar da criança é uma das possibilidades infantis de criação e recriação da cultura.

Bruner percebe o jogo como a possibilidade real que a criança tem de violar a rigidez dos padrões sociais construídos pela humanidade. Numa situação livre de pressão, em atmosfera de tranquilidade e no seio familiar, com segurança emocional e sem nenhuma possibilidade de perigo, o jogo oportuniza à criança condições favoráveis para aprendizagem social, experimentando comportamentos que, em situações 'normais', não aconteceriam, em decorrência do medo de errar e das possíveis punições.

Entende esse estudioso que o brincar livre contribui para liberar da criança qualquer pressão; é a oportunidade primeira que ela tem de pensar, falar e agir por si mesma. Apesar de reconhecer a importância dessas atividades livres para o desenvolvimento infantil, Bruner defende a combinação com atividades orientadas, por acreditar que as experiências mais duradouras e elaboradas da brincadeira surgem a partir do estabelecimento de um objetivo. A presença do adulto, nessa situação, favorece a concentração prolongada e a elaboração complexa.

O autor valoriza o jogo e a brincadeira a partir do nascimento da criança, por entendê-los elementos constitutivos de ações sensório-motoras que respondem pela estruturação dos

primeiros conhecimentos construídos pela criança a partir do que ele denomina saber-fazer. Através das atividades lúdicas, a criança aprende a se movimentar, a se comunicar e a desenvolver estratégias que lhe permitirão solucionar problemas. Através de sua ação lúdica, ela conhece o mundo, explorando-o. O brincar, portanto, favorece a conduta divergente, quando a criança busca alternativas não usuais, integrando, assim, o pensamento intuitivo. Ao associar o jogo com atividades orientadas, contudo, Bruner está, na verdade, defendendo-o numa concepção utilitarista, como recurso educativo.

Um dos mais amplos estudos sobre o jogo foi realizado por ELKONIN (1980), ao dar continuidade à obra iniciada por Vygotsky, na tentativa de formular uma teoria geral sobre essas atividades, uma teoria que fosse capaz de superar as limitações das anteriores, focalizando a dimensão biológica. O interesse de Elkonin em estudar os jogos surgiu das experiências lúdicas que teve com suas filhas Natasha e Gália, as quais, junto à mãe, faleceram tragicamente durante a Segunda Guerra Mundial. A partir dessas vivências, principalmente na brincadeira de faz-de-conta e no jogo de esconde-esconde, Elkonin percebeu que, no jogo da criança em idade de Educação Infantil, o principal é o papel que ela assume na ação do brincar. Nesse processo de interpretação dos papéis assumidos pela criança por ocasião do jogo, Elkonin observou que a criança transforma suas ações e atitudes diante da realidade.

A teoria que nasceu dos estudos de Elkonin foi denominada “Teoria Vigotski-Elkonin” e considera como unidade fundamental o “jogo protagonizado”, que se constitui em atividade característica da criança na faixa etária de 4 a 6 anos. Segundo os pressupostos dessa teoria, os jogos são sociais, cooperativos e de reconstrução dos papéis das interações dos adultos e, em nível estrutural, são muito semelhantes aos jogos simbólicos de Jean Piaget. Elkonin, porém, critica Piaget por ter deixado uma grande lacuna na construção de sua teoria sobre o jogo, pois, como apenas lhe interessava o surgimento da idéia simbólica na criança, Piaget levou sua análise até os 4 anos, passando, em seguida, a estudar o aparecimento do jogo de regras, no período próximo aos 7 anos de idade. Essa lacuna dos 4 aos 7 anos não lhe possibilitou aprofundar seu estudo acerca da evolução dos jogos de faz-de-conta, pois é aos 4 anos de idade que os “jogos de papéis” atingem seu auge.

ELKONIN (1980) entende que os enfoques naturalistas do jogo, predominante nas teorias clássicas, revelam sua inconsistência, contrapondo-se ao enfoque sócio-histórico de origem e desenvolvimento dessa atividade humana, sem o qual tampouco se poderia

compreender a natureza psicológica dos jogos. Para ele, jogo e atividade lúdica não são sinônimos: o primeiro é visto como uma forma desenvolvida do segundo. Esse estudioso do desenvolvimento infantil entende que é no jogo protagonizado que a interação e a cooperação acontecem a partir de um contínuo exercício de descentralização, através do qual a criança se coloca sob o ponto de vista do adulto, e isso precede o surgimento do pensamento operativo, que permite a superação do egocentrismo infantil.

Nessa concepção, o jogo não é qualquer tipo de interação, mas, sim, uma atividade que apresenta como traço fundamental os papéis sociais e, por consequência, as ações derivadas desses papéis, em estreita ligação funcional com os aspectos não motivacionais e com a dimensão propriamente técnico-operativa da atividade. Assim, o jogo acontece numa realidade permeada por relações sociais, remetendo a criança a um tipo peculiar de conhecimento proveniente da forma como essa realidade se apresenta, enquanto cultura, e de que forma ela representa essa realidade, após sua apropriação e metabolização.

No jogo protagonizado, Elkonin entende que o aspecto principal é o papel que as crianças assumem por ocasião desse jogo e, nesse processo de interpretação, elas transformam suas ações e atitudes mediante a realidade que as cerca. Nessa perspectiva, surgiu a hipótese de que a criança adota o papel do adulto, executa e estabelece suas relações típicas em condições lúdicas peculiares; a unidade fundamental nesse processo é o jogo. Um aspecto essencial para criar essa situação lúdica é a transferência do significado de um objeto para o outro, ou seja, é a transformação de um objeto pouco interessante em brinquedo, através da imaginação infantil.

Dessa forma, para o autor, existem duas distintas esferas da realidade que exercem influência direta sobre o jogo protagonizado, que são distintamente a esfera dos objetos naturais e os objetos produzidos pela mão do homem e a esfera da atividade humana, o trabalho e as relações que se estabelecem através dos jogos. É a partir da presença dessas duas esferas que o jogo ganha um significado especial, pois ele acontece no seio da atividade humana e não à sua margem; dá-se como atividade específica da vida da criança e, nessa relação, devem estar presentes uma situação de realidade mais concreta do que fantasiosa, repleta de significações com as quais a criança interage na tentativa de desvendá-las.

Em qualquer jogo simbólico, podemos destacar aspectos de sua estrutura concatenados com os papéis assumidos pelas crianças, tais como as ações lúdicas de caráter

sintético e abreviado, mediante as quais as crianças interpretam os papéis adotados e estabelecem relações recíprocas; o emprego lúdico dos objetos e, por último, as relações autênticas entre as crianças, exteriorizadas em diálogos, perguntas e réplicas com que se orienta o transcurso do jogo.

O aspecto central que agrupa todos os demais é o papel assumido pela criança; os outros são determinados pelo próprio jogo, relacionados com as ações lúdicas. As relações surgidas durante o jogo também são determinadas pelos papéis que as crianças desempenham. O primordial para elas é ajuizar por sua conduta, é representar o papel adotado, com empenho e rigor.

Podemos afirmar, então, que o papel e as ações decorrentes dos jogos constituem, na verdade, a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo, no qual estão representados, em união indissolúvel, a motivação afetiva e os aspectos técnico-operacionais da atividade. Existe entre o papel e o caráter das ações respectivas uma estreita ligação funcional e uma unidade contraditória. Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem, no jogo, o sentido, a missão, o sistema de relações entabuladas nas atividades dos adultos; quanto mais complexas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída.

Os papéis adotados pelas crianças no jogo protagonizado ou no faz-de-conta têm muito a ver com sua realidade circundante, com o contexto no qual estão inseridas. Mesmo com o avanço tecnológico, com os jogos virtuais do final do século, com a grande oferta de brinquedos pelas indústrias do entretenimento, a criança reconstruirá os significados segundo a incidência que neles tenham os elementos de sua realidade.

Assim, na concepção de Elkonin, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objetos que o homem ou a indústria possam fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com o objeto, sendo, portanto, uma relação homem-homem e não homem-objeto. Como forma desenvolvida de atividade lúdica, o jogo deve, pois, preservar a presença da imaginação, da fantasia e da despreocupação, conferindo uma tônica peculiar a esse tipo de interação, um caráter de manifestação genuína. Assim, as interações lúdicas da criança configuram-se dessa forma quando o início e a manutenção da interação, a determinação de suas regras, os fins, os meios

e até mesmo a participação dos companheiros, ficam exclusivamente a critério dos parceiros envolvidos, estabelecendo estes, por sua vez, um vínculo cuja motivação principal surge no fato de, aparentemente, não ser possível determinar nenhuma intenção predominante.

ELKONIN (1980), em sua investigação da psicologia do jogo, norteada pelos princípios teóricos traçados pelo seu antecessor (Vygotsky) e em conjunto com outros de seus seguidores, entre eles Leontiev, Zaporózhets e Galperin, apontou as seguintes teses acerca do jogo:

- a origem histórica do jogo típico da idade pré-escolar, contemporaneamente, é social, e, portanto, seu fundo também é social;
- as condições em que surgiu essa forma de atividade na ontogenia é explicada pela demonstração que, ao final da idade pré-escolar, o jogo não surge de maneira espontânea, surge devido à educação;
- a unidade fundamental do jogo deriva da explicação de sua estrutura psicológica interna e da análise do seu desenvolvimento e da sua divisão;
- clareou-se a idéia de que o jogo da idade pré-escolar influi sobre todo o âmbito das atividades humanas, nas relações entre as pessoas e que seu conteúdo fundamental é o homem;
- as reações reais que as crianças travam durante a ação do jogar e praticam em suas ações lúdicas coletivas revelam as funções do jogo no desenvolvimento psíquico das crianças da pré-escola.

A peculiaridade mais importante dos trabalhos dos psicólogos soviéticos no campo da psicologia infantil foi, antes de tudo, a tentativa de superação das teorias naturalistas de Groos, Stern, Hall, Bühler e outros. Nesse sentido, enfocaram o jogo como um tipo especial de atividade da criança, moldando em si a atitude do adulto mediante a realidade circundante, sobretudo a realidade social, possuindo em seu conteúdo específico e na sua estrutura, uma finalidade específica e motivos peculiares de atividade, assim como um sistema próprio de ações.

Concordando com ELKONIN (1980) que o jogo, como uma atividade peculiar da criança, tem origem social, sua natureza é psicológica e seu objeto é o adulto, temos de perceber o ludismo como fundamental na vida da criança, pois é através dessa atividade que ela constrói valores, desenvolve-se num todo e, acima de tudo, vive a realidade de existir de

seu próprio corpo. O jogo é a forma mais significativa que a criança tem de se pôr em movimento, experimentando sensações emocionais, cognitivas e sinestésicas, interagindo e apreendendo o mundo. Essas dimensões do desenvolvimento da criança foram identificadas na análise dos jogos tradicionais infantis apresentada no sexto capítulo, “O corpo brincante”.

A última contribuição na construção desse referencial teórico sobre o jogo infantil, uma das mais importantes, tem como suporte o paradigma de natureza sociológica. Seu autor, BROUGÈRE (1998), refuta teorias sobre o jogo e o brincar infantil que não levem em consideração a dimensão social da atividade humana. O jogo não pode descartar essa dimensão, pois ele não se constitui como uma dinâmica interna da criança e, sim, como uma atividade dotada de uma significação social precisa, necessitando, portanto, de aprendizagem. O jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas, uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento.

A respeito de sua concepção, podemos observar que o caráter lúdico de um ato não surge especificamente da sua natureza, mas da forma como é realizado, sem nenhum brinquedo específico, buscando suas configurações comportamentais a partir de outros sistemas afetivos. Segundo Brougère, portanto, para que uma atividade se caracterize como jogo, tornam-se necessárias a adoção e a interpretação como tal por seus participantes

Brougère (1998, p. 20), em sua “Teoria Socioantropológica”, defende:

Brincar supõe, de início, que, no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como ‘brincar’ a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Não é objetivo dessa comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com diferentes culturas.

O autor defende que a atividade lúdica da América Latina não é idêntica ao brincar da França. Em função das analogias estabelecidas, cada cultura constrói, a partir de uma esfera limitada, a atividade designada como jogo. A construção desse termo não se caracteriza pela ação sem neutralidade, pois apresenta em seu bojo um certo corte do real, de representação de mundo. O jogo, portanto, só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas.

Brougère registra que uma das características centrais do jogo é a não existência de um comportamento específico que permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro

comportamento da criança, pois o caráter lúdico de um ato não surge da natureza do que é feito, mas da maneira como tal atividade se realiza. Assim, Brougère entende que a característica maior do jogo é menos o que se **brinca** do que o modo como se brinca. Em sua concepção, portanto, a marca maior dessa atividade lúdica é o estado de espírito do brincar.

Ao relacionar o jogo com a cultura, na perspectiva de entendê-lo como fonte cultural, o autor apresenta as seguintes características:

- se a criança se expressa no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, ou seja, numa cultura que lhe dá sentido;
- existem estruturas preexistentes que definem o jogo em geral, as quais deverão ser apreendidas pela criança antes de utilizar os jogos em novos contextos.

O jogo, antes de ser um lugar de criação cultural, é um produto cultural, dotado de certa autonomia, sendo o seu primeiro efeito aprender sua própria cultura. BROUGÈRE (1998, p. 23), portanto, defende “a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo.” Assim, o jogo não deve ser visto como o lugar de desenvolvimento da cultura, mas como o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura lúdica de que a criança dispõe, precisando partilhar dessa cultura para poder jogar.

Para o autor, a cultura lúdica infantil compreende um conjunto de procedimentos diversificados que permite a realização do jogo. Tais procedimentos apresentam inicialmente esquemas de brincadeiras, que são as regras simples e básicas na organização de atividades de imitação ou ficção, evoluindo posteriormente para regras mais complexas; compreendem, também, conteúdos mais específicos, produzindo jogos relacionados ao interesse da criança, ao modismo e a seu momento histórico. Com a apropriação de brinquedos tradicionais pelas indústrias de entretenimento, com a criação de personagens fictícios e irreais por parte da indústria televisiva, com o número infinito de jogos eletrônicos e virtuais via *video game* e computador, a criança está tendo oportunidades, através dessas novas técnicas, de viver novas e inéditas experiências lúdicas, ocorrendo uma transformação de sua cultura.

Partindo de paradigmas de natureza sociológica, psicológica e filosófica, várias teorias a respeito do jogo surgiram: “Teoria Dialética”, de Caillois; “Teoria Cultural”, de Huizinga; “Teoria Filosófica”, de Dewey; “Teoria Picanálítica”, de Erikson; “Teoria Cognitiva”, de Piaget; “Teoria Biopsicossocial”, de Wallon; “Teoria Psicopedagógica”, de Bruner; “Teoria

Sociointeracionista”, de Vygotsky e Elkonin e “Teoria Socioantropológica”, de Brougère. No quadro a seguir, registramos sinteticamente tais teorias, indicando suas idéias centrais:

Quadro 7 - Teorias modernas sobre o jogo

AUTORES	TEORIAS	IDÉIAS/PRESSUPOSTOS
Roger Caillois	Teoria Dialética	O jogo é uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia.
Johan Huizinga	Teoria Cultural	O jogo é entendido como atividade livre e prioritária em qualquer cultura.
John Dewey	Teoria Filosófica	O jogo é a real possibilidade que a criança tem de viver o seu ambiente natural.
Erik Erikson	Teoria Psicanalítica	O jogo é associado ao desenvolvimento da personalidade da criança.
Jean Piaget	Teoria Cognitiva	O jogo é associado ao desenvolvimento cognitivo da criança.
Wallon	Teoria Biopsicossocial	O jogo é considerado como um recurso fundamental na evolução psíquica da criança.
Jerome Bruner	Teoria Psicopedagógica	Através do jogo, a criança desenvolve estratégias que lhe permitirão solucionar problemas.
Vygotsky e Elkonin	Teoria Sociointeracionista	O jogo é concebido como atividade social e cultural da criança. Sua evolução ocorre na interação da criança com o meio
Gilles Brougère	Teoria Socioantropológica	O jogo é um recurso de experiência cultural e de interação simbólica em toda a sua complexidade.

4. 4 - O JOGAR E O BRINCAR E SUAS CLASSIFICAÇÕES



NÃO PODEMOS EXPLICAR OU CLASSIFICAR O JOGO TRADICIONAL SE NÃO CONSIDERARMOS O VERDADEIRO PROCESSO DE INTERAÇÃO SIMBÓLICA DA CRIANÇA COM O MUNDO, O QUE SE EVIDENCIA NA AÇÃO LÚDICA INFANTIL.

Este estudo bibliográfico subsidiou o processo de classificação dos jogos tradicionais. Apresentamos, inicialmente, diversas classificações de vários autores que se preocuparam, ao longo do tempo, em estudar os jogos e as brincadeiras infantis surgidas a partir dos mais diversos critérios de identificação. Esse percurso permitiu-nos elaborar um quadro final de classificação dos jogos que contemplasse e agrupasse todas as dimensões do jogo apresentadas neste estudo, considerando principalmente as três estruturas básicas que identificam o jogos como sendo uma atividade de exploração; atividade simbólica/interpretação de papéis e atividade social e com regras.

ROSAMILHA (1979), na obra “Psicologia do jogo e aprendizagem social”, apresenta diversos autores que buscaram classificar o jogo; entre eles, destacamos Caillois, Chateau e Bijou. Uma das primeiras classificações, a de Caillois, teve como critério básico o conteúdo do jogo. Buscando um recorte dialético, ele propôs uma classificação analítica, permeada por dois pólos extremos: de um lado a *paideia*, que significa a improvisação livre e, no outro, o *ludus*, que representa o empenho, o esforço e as regras. A partir desses extremos, Caillois classificou os jogos em quatro categorias: os jogos que apresentam ambição e triunfo, desejos de conquista e reconhecimento, supondo concentração, treinamento, esforço e vontade de vencer, foram denominados de *Agon* (competição); os jogos que se caracterizam por sorte ou azar, nos quais o resultado é definido nos objetos do jogo (dados, cartas, roleta etc.) e não pelo oponente, foram denominados de *Alea* (acaso); os jogos de ilusão, de fantasia, caracterizados pelas atividades dramáticas, mímicas, foram denominados de *Mimicry* (simulação); os jogos representados pelos desafios, pelas emoções fortes, pelas sensações de perigo (alpinismo, vôo, pára-quedismo etc.) foram denominados de *Ilinx* (vertigem).

Para Chateau, há uma ordem de aparecimento dos jogos e, com relação à criança, sua personalidade se exprime na prática desses mesmos jogos. Nessa perspectiva, o autor classificou os jogos em jogos funcionais da primeira infância; jogos simbólicos, que aparecem antes dos três anos; jogos de proezas, que cobrem principalmente os primeiros anos de escola primária; jogos sociais, que se organizam mais no fim da infância. O autor entendia que é através do jogo que a criança explora seus próprios comportamentos e, não havendo espaço para exploração objetiva no jogo, tal exploração surgirá apenas como consequência secundária de uma atividade dirigida essencialmente para o sujeito.

Abordando os jogos sob a ótica comportamental, Bijou assumiu uma posição radical, contrapondo-se às teorias apresentadas anteriormente, por entender que elas não propiciavam, na sua concepção, possibilidades para a análise funcional das variáveis que provocam mudanças no comportamento lúdico. Nesse sentido, compreendeu o lúdico como qualquer atividade de uma criança quando ela própria ou outra pessoa afirma que está brincando.

Nessa perspectiva, o autor entende que todas as atividades lúdicas podem ser analisadas e classificadas a partir de cinco categorias: 1) brinquedo orientado para o conhecimento; 2) brinquedo de diferenciação do comportamento; 3) brinquedo de intensificação do reforço; 4) brinquedo imaginativo; 5) brinquedo de solução de problemas. Entendemos que a classificação, por objetivos externos, apresenta dificuldades, pois, na ação do jogar, a criança pode utilizar vários elementos em um determinado jogo.

Ainda sob esta visão comportamentalista, MARZOLLO e LLOYD (1972) classificam os jogos em onze famílias de habilidades, após estudarem a relação entre jogos e brincadeiras e as diversas habilidades e competência que eles podem desenvolver. Assim, os autores classificam os jogos, de acordo com as funções desenvolvidas, em jogos dos cinco sentidos; jogos de desenvolvimento da linguagem; jogos de pré-leitura; jogos de compreensão de relações; jogos de seleção e classificação; jogos de contagem e mensuração; jogos de solução de problemas; jogos de exploração; jogos de criatividade; jogos de auto-estima; jogos de crescimento físico.

Observamos que Bijou, Marzollo e Lloyd preocuparam-se, basicamente, em compreender o jogo no desenvolvimento infantil como atividade auxiliar de objetivos pedagógicos predeterminados pelo adulto na instituição escolar.

Numa perspectiva antropológica, Borotav, referido por esse três autores, formulou a classificação dos jogos em três grupos distintos: 1) jogos verbais, imitativos, mágicos, de iniciação (em geral são os jogos que se constituem nas primeiras criações lúdicas da criança no contato com a realidade); 2) jogos de força e agilidade (que são os jogos motores, ginásticos, acrobáticos e rítmicos, como pular corda, bolinha de gude, corrida de perseguição, lutas e jogos aquáticos); 3) jogos intelectuais (caracterizados por desenvolvimento puramente cognitivo representado nos jogos de memória, xadrez, damas e outros).

Em ELKONIN (1980), encontramos algumas classificações sobre o jogo, entre as quais destacamos as de Clarapède, Groos, Quérat, Stern e Bühler. A função foi o critério classificatório adotado por Clarapède e Groos, dividindo os jogos em duas categorias, a primeira foi denominada “jogos de experimentação ou de funções gerais”, e a segunda foi chamada de “jogos de funções especiais”.

Os jogos de experimentação ou de funções gerais apresentam como subdivisões os jogos sensoriais, caracterizados por assobios, gritos, cantos etc.; os jogos motores são desenvolvidos com bolas, através de corridas, saltos, arremessos etc.; os jogos intelectuais são aqueles nos quais a tônica se dá na imaginação e na curiosidade; os jogos afetivos envolvem os diversos sentimentos humanos; os exercícios da vontade são caracterizados pela sustentação de posições corporais complexas num máximo de tempo possível. Os jogos de funções especiais envolvem luta, perseguição, imitação, assim como envolvem jogos sociais e familiares.

Os critérios adotados na classificação dos jogos proposta por Quérat foram suas origens. O estudioso dividiu-os em três categorias: 1) jogos de hereditariedade; 2) jogos de imitação e 3) jogos de imaginação, caracterizados pelas metamorfoses de objetos, vivificações de brinquedos imaginários, transformações de personagens e pela representação de histórias e cantos.

A descrição estrutural dos jogos foi o critério adotado por Stern em sua proposta de classificação. Stern dividiu-os em duas categorias: 1) jogos individuais e 2) jogos sensoriais. Os jogos individuais apresentam como subdivisões: conquista do corpo, através dos jogos motores que utilizam o próprio corpo como instrumento; conquista das coisas, o que acontece através dos jogos motores de destruição e construção de objetos; metamorfose de pessoas e coisas, características dos jogos de interpretação. A segunda categoria, os jogos sociais,

apresenta como subdivisões: jogos de imitação simples; jogos de papéis complementares, como, por exemplo, brincar de casinha, de escola etc.; jogos combativos, representados por jogos competitivos e de emulação.

Utilizando o mesmo critério estrutural adotado por Stern, Bühler realizou uma das mais conhecidas tentativas de classificar os jogos, categorizando-os em cinco classes distintas: 1) jogos funcionais ou sensório-motores, que são os primeiros a surgir e envolvem a prática de determinadas funções ou exercícios que necessitem de habilidades simples; 2) jogos de ficção ou de ilusão, que aparecem aos 2 anos de idade, envolvendo a fantasia e o faz-de-conta; 3) jogos receptivos, que acontecem através das histórias e filmes; 4) jogos de construção, com materiais diversos, como a areia, massas, desenhos, colagem etc.; 5) jogos coletivos, que envolvem comportamentos predeterminados, praticados a partir da educação infantil.

Em outra perspectiva, WALLON (1979) classificou os jogos considerando seus objetivos externos, apresentando-os desta forma: jogos funcionais, que conduzem ao exercício gratuito das funções psicológicas emergentes, tipicamente físicas, sensoriais ou derivadas da tonicidade muscular; jogos de ficção ou de imitação, caracterizados pelo faz-de-conta e pela imitação da vida adulta, evoluindo mais tarde para a fase da dramatização, na tentativa de afirmação da criança perante os outros e os adultos; jogos de aquisição, caracterizados pela coleção dos mais variados objetos; jogos de fabricação, fundamentados nas atividades de combinação, modelagem e construção de objetos e materiais diversos.

Discordando das tentativas anteriores de classificação dos jogos fundamentadas em critérios de conteúdos (Caillois), de objetivos externos (Wallon), das funções (Bijou, Marzollo e Lloyd, Clarapède e Groos), das origens (Quérat), e buscando ir além das descrições estruturais (Stern e Bühler) e adotando como critério classificatório o grau de complexidade mental, Jean PIAGET (1973) observou que existem três tipos de estruturas que caracterizam os jogos: o exercício, o símbolo e a regra.

Posteriormente ao trabalho de observação e registro dos jogos praticados pelas crianças em casa, na escola e na rua, e às análises classificatórias já existentes, Piaget constatou as estruturas que caracterizam os jogos, classificando-os em jogos de exercício sensório-motor, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercício sensório-motor consistem na repetição de gestos e movimentos simples com um valor exploratório, característicos da faixa etária que vai do nascimento até os dois anos de idade. Os jogos simbólicos representam

simultaneamente uma forma de assimilação do real e um meio de auto-expressão da criança e são caracterizados pela ficção, imaginação, imitação e faz-de-conta, peculiares à faixa etária compreendida entre os 2 e os 6 anos de idade, aproximadamente. Os jogos de regras são os jogos de combinações sensório-motoras (bolinha de gude, jogo com bola, etc.), ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), em que há competição dos indivíduos e que são regulamentados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos momentâneos entre os participantes.

Essa classificação genética fundamentou-se na evolução das estruturas, pois as três classes de jogos (exercício, símbolo, regras) correspondem, respectivamente, às três fases do desenvolvimento cognitivo da criança: desenvolvimento sensório-motor; pensamento pré-operatório; pensamento operatório concreto.

ERIKSON (1971), numa visão psicanalítica, relacionando os jogos ao desenvolvimento da personalidade da criança, classificou-os em: brinquedo autocósmico, que consiste na repetição das percepções sensoriais e sensações cinestésicas; brinquedo microcósmico, que consiste no comando de objetos e brinquedos manipuláveis; brinquedos macrocósmico, no qual a criança partilha o mundo com os outros.

E, finalmente, apresentamos a classificação de ELKONIN (1980), que considera, acima de tudo, as relações sociais envolvidas na ação lúdica, e divide os jogos em jogos protagonizados (característicos da última idade pré-escolar, que são classificados em jogos sociais, cooperativos e de reconstituição de papéis dos adultos) e jogos de regras. Destacamos que, apesar de Elkonin ter elaborado uma classificação bastante semelhante à de Piaget, aquele estudioso não compreende os jogos de exercício sensório-motor como jogos propriamente.

Finalizando, gostaríamos de salientar que o maior problema dos jogos infantis encontra-se na sua natureza, pois são vistos, *a priori*, como um grande entrave para as ciências humanas. A instituição escolar e parte dos próprios educadores buscam explicitamente excluir essas atividades da educação formal, fundamentando seus argumentos na ausência de seriedade e nas implicações pedagógicas do processo educacional. Segundo BENJAMIN (1984), jamais chegaremos à realidade ou ao conceito de jogo se tentarmos explicá-lo unicamente pela concepção do adulto, pois a criança e seus brinquedos nos dão testemunho de uma vida autônoma e especial, um verdadeiro diálogo mudo simbólico entre a criança e sua gente.

Na perspectiva de relacionar a classificação dos jogos de diversos autores, elaboramos o quadro a seguir, agrupando todas as classificações estudadas aqui e considerando a atividade lúdica como atividade de exploração, atividade simbólica de papéis e atividade social com regras:

Quadro 8 – Os jogos e suas classificações

AUTORES	CRITÉRIO(S)	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO	ATIVIDADES SIMBÓLICAS DE PAPÉIS	ATIVIDADES SOCIAIS, COM REGRAS
Caillois	Conteúdo	-----	Simulativas	Competitivas
Wallon	Objetivos externos	Funcionais	Ficcionalis	De fabricação
Bijou	Natureza lúdica	Cognitivas	Imaginativas	De solução de problemas
Marzollo e Lloyd	Habilidades e competências	Sensoriais e exploratórias	Criativas	De crescimento físico
Borotav	Antropologia	Verbais	Imitativas	Motoras e intelectuais
Chateau	Ordem de aparecimento	Funcionais	Simbólicas	Sociais
Quérat	Origens	Imitativas	Imaginárias	Hereditárias
Stern	Estrutura	Individuais	Sociais	Sociais
Bülher	Estrutura	Funcionais	Ficcionalis	Coletivas
Claparède	Funções gerais e específicas	Sensório-motoras	Imitativo-familiares	Psíquicas e de jogos sociais
Erikson	Relações sociais	Autocósmicas	Microcósmicas	Macrocósmicas
Piaget	Estruturas mentais	Sensório-motoras	Simbólicas	De regras
Elkonin	Relações sociais	-----	Protagonizadas	De regras

Tendo como fonte este quadro classificatório dos jogos, apresentamos a relação dos jogos tradicionais investigados no interior da Ilha de Santa Catarina, classificando-os com base no fato de se constituírem em atividades de exploração, atividades simbólicas e atividades com regras:

JOGOS
SIMBÓLICOS
DE PAPÉIS

Banana podre;
Carrinho de lata;
Pé-de-lata;
Perna-de-pau;
Pipa.

JOGOS DE
EXPLORAÇÃO
SENSÓRIO-
MOTORA

Elástico;
Foguinho-fogão;
Passar corridinho.

JOGOS COM REGRAS

Alturinha;	Meio;
Amarelinha;	Pega-pegas;
Bandeira-salva;	Pelada;
Barra;	Pião;
Bate-manteiga;	Pula-pula;
Bola atrás;	Queimada;
Bola de meia;	Taco;
Bolinha de vidro;	Tampinha;
Calha;	Um, dois, três,
Cinco marias.	fulano de tal .

A grande maioria dos jogos foi classificada como jogos com regras, principalmente por termos investigado os jogos de crianças do interior da Ilha de Santa Catarina numa faixa etária compreendida entre 7 a 11 anos, alunos do ensino fundamental das redes municipal e estadual. Salientamos, ainda, que a exploração sensório-motora, o simbolismo e as regras estão presentes em praticamente todos os jogos observados; assim, classificamos tais jogos dessa forma em razão de essas estruturas estarem presentes com maior frequência em determinadas atividades lúdicas. As regras podem ser simplesmente motoras nos jogos de exploração; podem ser inicialmente egocêntricas e, depois, de cooperação nos jogos simbólicos, assim como se revelarem de alta cooperação nos jogos sociais com regras pré-determinadas ou construídas pelos próprios participantes.

Após este estudo bibliográfico, que nos permitiu compreender o jogo como um fenômeno da vida da criança, principalmente ao estudar teorias contemporâneas acerca da temática, buscamos, no capítulo que se aproxima, entender o corpo da criança na ação lúdica, brincando com os seus jogos tradicionais, o que nos possibilitou a identificação de várias qualidades e habilidades relacionadas às dimensões cognitiva, afetiva e motora, as quais ratificam a atividade lúdica como fundamental para o desenvolvimento infantil.

V – O CORPO EM AÇÃO



“O jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas, uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento, o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca.”

Gilles Brougère (1998, p. 21)

5.1 - O CORPO, O JOGO E A COGNIÇÃO INFANTIL 126

5.2 - O CORPO, O JOGO E O DESENVOLVIMENTO MOTOR 159

5.1 - O JOGO E O DESENVOLVIMENTO SÓCIOAFETIVO 169

5.1 O CORPO, O JOGO E A COGNIÇÃO INFANTIL



BUSCAMOS PERCEBER A COMPLEXIDADE DA CRIANÇA EM SUA EVOLUÇÃO FILOGENÉTICA E ONTOGENÉTICA, POIS A VIDA É UM TODO UNITÁRIO E NÃO SÃO OS PROCESSOS DA INFÂNCIA OU DO CONTEXTO QUE DETERMINAM A REALIDADE, MAS, SIM, A INTERAÇÃO CONTÍNUA ENTRE ESSES PÓLOS DA BIOSFERA.

Antes de apresentarmos as qualidades cognitivas, motoras e socioafetivas, categorias que surgiram da análise do conteúdo dos jogos infantis tradicionais, buscamos entender o funcionamento do corpo da criança, na perspectiva de comprovar o jogo como excelente recurso natural do universo infantil, fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, através do comportamento lúdico, interativo com o universo, surgem, dentro da alma pura e inocente, conceitos que, intuitivamente, permitem a inserção infantil em um todo sistêmico.

Não podemos explicar a criança apenas pelas suas características biológicas, desvinculada de seu processo histórico-cultural. Assim, a sensação, a percepção, os sentimentos, o pensamento, o movimento, o agir espaço-temporal infantil fazem parte do contexto sociocultural da infância. O processo de humanização da criança acontece numa realidade permeada pela interação com outros seres humanos. Nesse processo de contato social, ela assimila, no seu meio, criações materiais e espirituais, e o jogo é um dos recursos de que ela se utiliza para que isso ocorra de forma mais significativa, interessante e prazerosa.

As capacidades e as habilidades da criança (especificamente humanas) não se originam de herança biológica, mas são construídas num processo contínuo, por toda a sua vida, a partir da assimilação da cultura, porém seu desenvolvimento depende de uma inter-relação entre as suas necessidades sociais e a sua herança biológica, que é vital para sua existência. O jogo, assim, é o recurso mais utilizado na interação da criança com o mundo, isso porque a cognição infantil se estrutura a partir dessa interação. A inteligência, maior atributo do ser humano, é um processo enigmático e complicado e não é uma das características humanas

mais fáceis de compreensão, principalmente pela capacidade de manifestar-se das mais variadas maneiras, desdobrando-se em diferentes perfis, de ser humano para ser humano.

Entendendo o jogo como uma atividade de interação social, que favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social da criança, conforme análise realizada no campo das atividades lúdicas da infância, buscaremos compreender um pouco mais sobre o cérebro, a sensação e a percepção, partindo do princípio de que todo o processo inicia-se a partir da comunicação entre os neurônios, porém é necessário salientar que qualquer fenômeno se passa tanto ao nível fisiológico quanto psicológico, ou seja, sempre perpassa o contexto do organismo como um todo. As leis do organismo são as leis de uma totalidade dinâmica, de harmonia entre as diferentes partes que constituem essa totalidade.

Ao estudarmos as funções cerebrais, sem perder de vista que a criança, o ser humano, é parte de um todo sistêmico, fruto das interações socioafetivas, motoras e cognitivas com o universo, podemos compreender que o cérebro e os órgãos sensório-perceptivos, apesar de seus conjuntos de características fundamentais, não se constituem, enquanto partes, como fundamentais para o desenvolvimento da criança, isso porque a essência primordial de ambos é se expressarem como um todo. Assim, corpo e mente não podem ser entendidos como entidades dissociadas, como separamos, na tecnologia, o software do hardware, pois ambos só se expressam na conjunção, na união, em íntima conexão.

Falar em cérebro, sensação, percepção, é entender que o dinamismo essencial do existir é fruto da interação entre o ser humano e o universo. Assim, para ultrapassar a visão fragmentada de homem, temos de perceber toda a complexidade de sua evolução filogenética e ontogenética, pois a vida é um todo unitário e não são os processos do indivíduo ou do contexto que determinam a realidade, mas, sim, a interação contínua entre esses dois pólos da biosfera.

Na ação lúdica, a criança é cérebro, é sensação, é percepção, é ação e emoção. Ela expressa várias dimensões de sua humanidade. Ao analisar o conteúdo dos jogos tradicionais infantis, identificamos várias qualidades cognitivas, motoras e socioafetivas que comprovam a importância do ludismo no desenvolvimento infantil. Todas as estruturas cerebrais responsáveis pelas capacidades mentais superiores, como a percepção, a generalização, a dedução, o raciocínio, a imaginação e a auto-análise, que não surgem com a criança, mas são

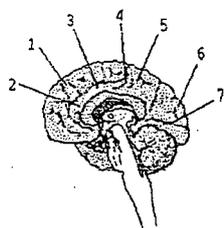
construídas a partir da apropriação de sua herança cultural, são desenvolvidas durante a ação lúdica.

Não podemos analisar a criança apenas num aspecto em detrimento de outros. O grande equívoco da escola é priorizar a cognição, esquecendo-se de outras possibilidades do universo infantil. No viver da criança, não podemos separar cognição, ação e emoção. Essa indissociabilidade entre esses comportamentos tipicamente humanos é identificada nas ações lúdicas. A relação entre o cérebro, o corpo e a emoção da criança é única e total, é um processo altamente complexo, indissociável. O brincar infantil, permeado de estímulo e emoção, desenvolve harmoniosamente a criança, com um ser indivisível.

A inter-relação entre cérebro e corpo é intensa e complexa. Na ação do jogar, o cérebro e o corpo da criança agem através do sistema nervoso autônomo e do sistema músculo-esquelético, como também através da produção de hormônios transmissores e moduladores e através dos sinais enviados ao cérebro via medula espinhal ou tronco cerebral pela corrente sanguínea, a partir dos músculos, tendões, articulações e demais órgãos. Essa relação única entre o cérebro e o corpo, entre cognição, ação e emoção, possibilita o desenvolvimento da humanidade da infância.

O cérebro humano é construído a partir de cem trilhões de conexões celulares, em eterna troca de informações. É o maior órgão do sistema nervoso central, que, por sua vez, constitui-se numa rede de comunicações eletroquímicas internas do corpo, composta ainda pela medula espinhal. O cérebro, que representa a parte superior do sistema nervoso, é o centro de controle de todas as atividades voluntárias e involuntárias do corpo. É, também, responsável por todas as operações do pensamento, da memória, das emoções e da linguagem. O cérebro é a base biológica central da mente, e a relação entre ambos, pelo seu não paralelismo e por sua não linearidade, indica toda a complexidade do ser humano.

Não pretendemos, aqui, realizar um estudo anatômico aprofundado do cérebro, porém é importante apresentar alguns dos seus componentes, para entendermos como se processa o desenvolvimento do ser humano.



A ilustração ao lado, extraída do site www.area-educatica.hpg.com.br, sobre a anatomia humana, apresenta as áreas constitutivas do cérebro, assim denominadas:

- | | | |
|-------------------|-------------------|-----------------|
| 1. Área motora; | 4. Área Sensitiva | 7. L. Occipital |
| 2. Área auditiva; | 5. Lobo Parietal | |
| 3. Área central; | 6. Área Visual | |

O cérebro constitui-se de dois hemisférios, denominados “esquerdo” e “direito”, conectados entre si por um feixe de filamentos nervosos denominado “corpo caloso”, composto por milhões de fibras, que tem como função primordial transmitir aos neurônios a relação entre aprendizagem e memória. O corpo caloso carrega informação visual entre hemisférios e permite que a informação armazenada em um hemisfério seja acessível ao outro.

O funcionamento dos hemisférios distingue o homem dos animais. Nesses seres vivos ditos “irracionalis”, os hemisférios funcionam de forma simétrica, enquanto que no ser humano agem assimetricamente, e seu desenvolvimento depende muito do exercício de suas funções. No homem, o sistema nervoso está em comunicação com o cérebro mediante uma conexão cruzada: o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito controla o lado esquerdo. Apesar de suas distinções, num cérebro normal, os hemisférios se conectam e correlacionam as suas funções com inúmeras interconexões, tão profundas que não podemos dissociar claramente suas funções específicas. A seguir, apresentamos as modalidades dos hemisférios cerebrais, entendendo que ambos se auxiliam na realização de várias tarefas.

Quadro 9 - As modalidades dos hemisférios cerebrais

HEMISFÉRIO ESQUERDO	HEMISFÉRIO DIREITO
Verbal: a palavra é utilizada para manobrar, descrever e definir.	Não verbal: obtém conhecimento através de uma relação não verbal.
Analítico: busca a solução passo a passo e parte por parte.	Sintético: une as coisas para formar todos os conjuntos.
Simbólico: representa algo através do símbolo.	Concreto: relaciona-se com as coisas tal com são e no momento presente.
Abstrato: com fragmentos da informação, busca representar o todo.	Analógico: observa semelhança entre as coisas, compreende as relações metafóricas.
Temporal: leva em conta o tempo e a ordem das coisas em sucessão.	Atemporal: não tem sentido de tempo.
Racional: extrai conclusões baseadas nas razões e nos dados.	Não racional: não necessita basear-se na razão nem nos dados.
Não espacial: não vê as relações entre uma coisa e outra, nem como as partes se unem para formar um todo.	Espacial: vê as relações entre uma coisa e outra e a maneira como as partes se unem para formar um todo.
Lógico: conclui a partir de uma seqüência lógica, como, por exemplo, um teorema matemático.	Intuitivo: baseia-se em dados incompletos, sensações e imagens.
Linear: pensa em função de idéias encadeadas.	Holista: observa a totalidade das coisas de uma só vez, percebe as formas e as estruturas em conjunto.

Nos hemisférios, estão localizados os núcleos subcorticais, que, por sua vez, alojam o tálamo, formando a parte do cérebro médio, constituído por um conjunto denominado “subcórtex” e “córtex” cerebral, que é uma fina camada que cobre os hemisférios, sendo a sua quantidade muito significativa se comparada ao cérebro de outras espécies de seres vivos. O córtex e o subcórtex são a essência material das funções psíquicas e realizam as formas mais complexas de atividade reflexa, coordenando funcionalmente a respiração, a circulação e digestão. Apoiado na Teoria de Paul Maclean, FIALHO (1998, p. 219 e 220) entende que

o cérebro consiste de três partes estruturalmente diferentes. A parte mais profunda, conhecida como **tronco cerebral**, estaria ligada a modelos de comportamento instintivos já exibidos pelos répteis. Envolvendo essa parte, está o **sistema límbico** associado à experiência e à expressão emocional. Na parte mais interna, estariam os **subcórtex**, associados à linguagem corporal e os **neocórtex**, originários dos mamíferos, que facilitariam as funções abstratas de ordem superior, como o pensamento e a linguagem.

A localização das funções cognitivas em áreas específicas do córtex não significa que uma determinada função seja mediada exclusivamente por uma única região cerebral, mas, sim, que certas áreas corticais estão mais relacionadas a um tipo de função do que a outras; que as áreas de associação cortical integram as informações somáticas com o planejamento do movimento. Essas áreas são denominadas “pré-frontal”, “parieto-têmporo-occipital” e “límbicas”. As funções cognitivas, porém, envolvem outras áreas corticais, entre as quais destacam-se as áreas corticais superiores, motoras e sensitivas, que se relacionam com o processamento mais detalhado da sensação e projetam as sensações para as áreas de associação, que são especializadas em uma função específica, embora participem em mais de uma, a exemplo do movimento voluntário, da percepção sensorial, do comportamento emocional, da memória e da linguagem.

No córtex pré-frontal, ocorre o planejamento e a execução das ações motoras complexas. Sua mais importante função associativa talvez seja integrar informações sensitivas externas e internas e medir as conseqüências de ações futuras para efetuar o planejamento motor de acordo com as conclusões. No córtex pré-frontal, existe o sulco principal, onde acontece o planejamento estratégico das funções motoras superiores, incluindo tarefas cognitivas, como as respostas espaciais adiadas (memória de curto prazo); tal sulco atua com o córtex parietal posterior, relacionado ao espaço extrapessoal e à memória espacial; a convexidade pré-frontal inferior é responsável pela execução de uma resposta motora adiada, haja ou não o elemento espacial. Já no córtex parieto-têmporo-occipital, responsável pela

integração das funções sensoriais com a linguagem, ocorre a recepção de projeções de áreas somáticas superiores visuais e auditivas, processando a informação sensitiva envolvida com a percepção e a linguagem.

A área límbica permite a integração da memória com aspectos comportamentais relacionados à memória e à motivação. Recebe projeções de áreas sensitivas superiores e transfere-as para outras regiões corticais, dentre elas o córtex pré-frontal. A informação emocional afeta o planejamento e a execução do movimento. As áreas corticais superiores sensitivas, conectadas diretamente a áreas primárias sensitivas, projetam as informações para o córtex pré-motor, e este transfere tais informações para o córtex motor primário. Áreas corticais superiores sensitivas não conectadas diretamente a áreas primárias sensitivas projetam informações para o córtex pré-frontal, que as projeta para o córtex pré-motor. A informação sensitiva influencia o planejamento e a execução do movimento.

As áreas de associação frontais estão envolvidas na estratégia e no planejamento motor. O lobo parietal anterior (córtex sensitivo somático primário) e o lobo parietal posterior (áreas sensitivas superiores e de associação) estão envolvidos na aprendizagem de tarefas que requerem conhecimento espacial do próprio corpo e do ambiente. As áreas corticais de associação parietal estão envolvidas na linguagem e na habilidade espacial. No lobo temporal inferior, encontra-se a área visual superior, relacionada à aprendizagem e à memória de tarefas visuais, enquanto que, no lobo temporal superior, ocorre a área auditiva superior, envolvida na aquisição e na retenção de padrões auditivos discriminatórios.

A importância do córtex se deve ao fato de alojar a maior parte dos neurônios, as células nervosas que deixam fluir as idéias. Tais células são compostas por três partes: corpo celular, ramos dendríticos e axônio. No corpo celular, encontramos o núcleo, que, por sua vez, aloja o nucléolo da célula nervosa. Milhares de prolongamentos espalhados feito galhos são os dendritos, a porta de entrada das mensagens enviadas por outras células. O axônio, em forma de tubo, é responsável por conduzir os sinais na forma de impulsos elétricos. São esses prolongamentos revestidos de uma substância branca que cruzam o cérebro de um lado para o outro, tecendo a massa branca na parte interna da víscera.

FIALHO (1998) esclarece que a transmissão sináptica não se constitui no modo exclusivo de comunicação entre os neurônios, pois eles secretam substâncias que são classificadas em neurotransmissores, neuro-hormônios e neuromoduladores. Mesmo que

possamos isolar tais substâncias, descobrindo suas propriedades, ao observamos os neurônios em ação é quase impossível saber quais substâncias estão sendo liberadas naquele momento. Faz sentido, afinal, muitos neurônios fabricam mais de uma dessas substâncias, selecionando o momento de usá-las, a concentração e até a dose indicada, tudo conforme o sinal que pretendem transmitir.

Cada um dos cem bilhões de neurônios do cérebro está ligado a dez mil outros e assim é capaz de receber dez mil mensagens ao mesmo tempo; a partir desse colossal volume de informações, o neurônio tira uma única conclusão, a qual, por sua vez, pode ser comunicada a milhares de outras células. Para o neurônio que capta a informação, contudo, a tarefa não é tão simples, pois ele recebe simultaneamente milhares de outras mensagens. É bom destacar que o sinal elétrico resultante não é necessariamente a soma de todos os sinais recebidos. De acordo com as informações que um neurônio está habituado a receber, vai formando um comportamento. Apesar de operar com centenas de milhares de neurônios diferentes entre si, o segredo do cérebro em interpretar separadamente cada informação, sem confundir uma com a outra, está na recepção de mensagens por dendritos. Essa capacidade de trabalhar simultaneamente com um grande número de informações possibilita todo o desenvolvimento da inteligência da criança.

Antes de encerrarmos esta pequena discussão biológica sobre o cérebro e seus componentes, não podemos deixar de relatar pesquisa realizada com os neurônios e suas sinapses pelos estudiosos ULLIAN, SAPPERSTEIN, CHRISTOPHERSON e BARRES (2001), os quais afirmam que os neurônios no cérebro são minoria quase insignificante em termos numéricos: apenas 2% a 10% do total de células cerebrais, enquanto que o percentual restante, cerca de 90% a 98% são constituídos pelas células gliais, chamadas também de glia. Suas funções secundárias são unir os neurônios, aspirar detritos, além da função de insulação e além de ser fonte de nutrientes. As células gliais tendem a sofrer uma transformação significativa, pois, como aponta o grupo de estudiosos mencionado anteriormente, elas são responsáveis pela formação e pela sobrevivência das sinapses.

Essas células que envolvem as sinapses, além de responderem ao principal sinal de comunicação entre neurônios, o glutamato, também o liberam, sendo esse mesmo glutamato interpretado pelos neurônios. Essa descoberta, portanto, deixa transparecer que a glia se comunica e influencia suas comunicações. Além disso, as células desse tipo absorvem

instantaneamente todo excesso de glutamato da sinapse, evitando que o seu transbordamento torne-se tóxico, o que levaria os neurônios à epilepsia e representaria, conseqüentemente, o fim de sua vida útil. Sem as glias, os neurônios não fazem sinapses. Nos primeiros anos de vida, os neurônios são os mesmos cem bilhões desde o nascimento, porém, com a multiplicação das glias, ocorre um aumento considerável do tamanho do cérebro e, em decorrência, aumenta também o número de sinapses.

O ser humano apresenta padrões inatos de comportamento cerebral, como os do sono, porém outros surgem a partir da experiência, principalmente pela mais fantástica característica do cérebro humano, que é a plasticidade. As ligações entre os neurônios são os caminhos, a maioria construídos na infância, principalmente nas experiências lúdicas da criança em interação com o universo. Aumentando suas sinapses, aumentam seus recursos de informações, tornando-a mais inteligente, criativa e feliz, pois não podemos esquecer um dos ingredientes fundamentais à plasticidade das células nervosas: a emoção.

Não podemos dissociar os atos mental, motor e emocional da criança desses mesmos atos do ser humano. No desenvolvimento infantil, o sistema nervoso tende a formar as tão importantes conexões entre as suas células, ali, onde existe uma dose concentrada de afeto. A emoção que surge das experiências, principalmente as lúdicas, fixa as sinapses, merecendo atenção do cérebro. Na realidade, a emoção está em jogo em toda a existência do ser humano. Nossa cognição e nossa ação motora estão indissociavelmente unidas aos aspectos afetivo-emocionais do nosso viver. É o aspecto afetivo que auxilia a determinar a importância e a permanência de um registro na memória.

O cérebro é a base biológica do desenvolvimento mental, motor e afetivo da criança. Suas peculiaridades definem limites e possibilidades para a criança, porém não podemos esquecer que o processo de aprendizagem é corporal, é construído ao longo de sua história social em sintonia com o mundo, e refere-se, portanto, a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, acompanhados sobretudo de sensações de prazer.

A possibilidade mais significativa de entendermos a relação complexa entre a mente e o cérebro surge com a teoria interacionista, pois ambos, mente e cérebro, influenciam-se, superando as visões limitadas das teorias monistas e dualistas. Reforçando essa visão inter-relacional, DAMÁSIO (2000) defende que a consciência não existiria sem cérebro, e muito menos sem corpo. A consciência depende do corpo específico que abriga o cérebro; do corpo

que interage e se transforma com o mundo. O corpo age, reage, emociona-se, e as lembranças ficam guardadas no cérebro. Por isso, mesmo se fosse possível reproduzir os padrões neurais do cérebro de uma pessoa, não seria possível experimentar sua consciência. Pela mesma razão, a consciência não deixa o corpo junto com o cérebro. Contrariando a visão de escritores de ficção científica, Damásio entende que o cérebro, brilhando isolado dentro de uma redoma de vidro, poderá até continuar funcionando, porém jamais terá consciência.

Não podemos, portanto, excluir o corpo e a emoção do desenvolvimento cognitivo da criança. Não podemos separar a inteligência da afetividade. Não podemos priorizar uma dimensão em detrimento de outras. Temos de entender que não somos apenas visão e audição, temos outras sensações, temos um corpo. A fruição do pensar surge da inter-relação entre todos os aspectos existenciais da criança, sendo o prazer o seu elemento estimulador. Sem as experiências afetivas que surgem principalmente a partir do brincar na infância, o desenvolvimento do cérebro fica comprometido. Precisamos desenvolver outras possibilidades sensoriais, que podem priorizar o desenvolvimento de outras dimensões da criança, buscando uma ressignificação de sua existência.

Na busca de comprovar a existência da relação entre a mente e o corpo, a ciência explica que tal relação acontece por intermédio de numerosos nervos sensitivos e motores que fazem parte do sistema nervoso periférico, constituído pelas fibras aferentes e eferentes e pelos órgãos sensitivos, possibilitando, dessa forma, as conexões entre o meio físico externo, a matéria e o psiquismo, a consciência. Em outras palavras, pesquisas confrontam a delicada questão da possível existência de uma mente - que alguns preferem chamar alma - habitando os circuitos nervosos e controlando o funcionamento cerebral. Nesse sentido, PINKER (1999) entende que a "Teoria Computacional", expressada por Turing, Minsky, Fodor e outros pesquisadores, resolve o paradoxo corpo-mente ao conectar o etéreo mundo dos significados e da intenção, o mundo da mente, a um pedaço de matéria, o cérebro.

As sensações podem ser interpretadas como as fontes de conhecimento do universo. Segundo FIALHO (1998, p. 221), o organismo humano dispõe de cerca de um milhão de receptores; de cada órgão dos sentidos, originam-se seqüências de impulsos que passam por vários milhões de condutos nervosos em direção ao sistema nervoso central. Fialho explica que cada um desses condutos podem transmitir informações de dez a mil *bits* por segundo, sendo a entrada máxima de informações de dez a cem milhões de *bits* por segundo; desse

montante, somente 25 *bits* por segundo chegam até a consciência; essas informações podem ser denominadas “interoceptivas”, “proprioceptivas” e “exteroceptivas”.

São exemplos de sentidos proprioceptores o sentido da dor, da musculatura, da pressão sangüínea e das tensões musculares. Neles, as sensações cinéticas são motivadas pela estimulação de receptores especiais que se localizam nos músculos, nos tendões, nos ligamentos e nas articulações. Esses proprioceptores denominados “fuso-musculares”, corpúsculos de Pacini e Galdoni, uma vez excitados, produzem e enviam mensagens através dos nervos aferentes à parte cortical do analisador cinético que se encontra na circunvolução central anterior. Esses receptores especiais regulam os movimentos enviados da periferia através das células piramidais, motivando a contração dos músculos e manifestando-se também nas variações de suas atividades elétricas.

Graças ao fenômeno sensorial exteroceptivo, permitimo-nos, captar, distinguir, associar e interpretar a sensação transmitida pelos órgãos sensitivos, compostos pelo tato, pelo olfato, pela gustação, pela audição e pela visão. LURIA (1991) entende que através dos sentidos nos ligamos com o mundo exterior; eles são fonte universal de conhecimento e condição fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança.

A sensação auditiva é a oportunidade que a criança tem de, utilizando seus ouvidos, discriminar os tipos de sons, ruídos, diversos ritmos e tonalidades sonoras do mundo ao seu redor. Essas sensações são diferenciadas pela altura, pela intensidade e pelas qualidades fisiológicas do som que se denomina “timbre”. Não podemos compreender a linguagem humana quando não percebemos com precisão a altura e a força do som. As ondas sonoras emitidas têm a frequência medida em *hertz*, e a intensidade em decibéis. Inicialmente, as oscilações sonoras são recolhidas pelo ouvido externo, um pavilhão de cartilagem composta por orelha e conduto, que tem por terminalidade o tímpano. No ouvido médio, que surge após a membrana timpânica, ocorre a ligação com a faringe nasal pela trompa de Eustáquio, permitindo, assim, manter constantes a pressão do ouvido externo e do ouvido médio. No ouvido médio, as vibrações são ampliadas pelo conjunto de pequenos ossos denominados “martelo”, “bigorna” e “estribo”, e são transmitidas em seguida para a cóclea, principal órgão da audição, em forma de tubo espiral. O estímulo sonoro pressiona as extremidades opostas da membrana basilar mergulhada num líquido, localizada no centro da cóclea, ativando suas

células ciliares, que são as receptoras da audição. Em seguida, uma rede de neurônios transporta os sinais eletroquímicos correspondentes até a medula e os lóbulos temporais.

A sensação gustativa ocorre através da língua. Dispersas nas quatro áreas sensíveis da língua, existem aproximadamente dez mil papilas gustativas, cada uma possuindo cerca de quinze a vinte células receptoras, nas quais ocorre a interpretação de diferentes sabores, que podem ainda sofrer alterações a partir da temperatura e textura dos alimentos, ou em razão da forma como impressionam o sistema olfativo. Na verdade, dentro da boca, nada tem muito gosto, os alimentos são apenas doces, salgados, azedos ou amargos, de acordo com a análise da língua, porém o cérebro reúne essas informações gustativas com as impressões do nariz e cria uma imensa gama de sabores, transformando-se no paladar.

As ligeiras elevações, batizadas de “papilas” por Meissner e Wagner, na Alemanha, no século XIX, podem também ser encontradas na face interna das bochechas, nas vizinhanças da laringe e até no esôfago. É na língua, contudo, que tais papilas se concentram maciçamente e dividem-se em cinco grupos distintos:

- papilas filiformes: são compridas feito fios e se espalham forrando o dorso da língua;
- papilas cônicas: redondinhas, localizam-se também no dorso da língua, porém, assim como as filiformes, não percebem o gosto de coisa alguma, captando apenas as informações tácteis e térmicas dos alimentos, distinguindo, portanto, gelado ou quente, bem como diferenciando a fluidez de um líquido e a dureza de um alimento sólido;
- papilas calciformes: em formato de castelo, desenhando um V na língua, são especialistas em captar o gosto acre;
- papilas fungiformes: semelhantes a cogumelos, localizadas na ponta da língua, apresentam facilidades em detectar os sabores doces e salgados;
- papilas foliáceas: parecidas com folhas, localizadas no último terço e nas bordas laterais da língua, captam a sensação de acidez dos alimentos.

Todo o processo gustativo inicia-se a partir do momento em que as moléculas dos alimentos caem nas papilas, encostando em aglomerados de células internas que reagem de acordo com a substância química em contato. Essas reações podem acontecer de duas maneiras: no caso de sabores doces ou ácidos, as moléculas simplesmente se encaixam em

receptores, com aparência de bolso, na superfície da membrana celular, que fica alterada, enquanto dura esse encontro. Já moléculas de sabor azedo ou salgado conseguem enviar átomos diretamente para o interior dessas células, modificando a sua eletricidade. De um jeito ou de outro, as células terminam abaladas e, então, comunicam-se com neurônios, logo abaixo, que têm linha direta com o cérebro.

O talento da língua para notar sabores também se altera com a idade. Nesse sentido, as crianças podem ser consideradas privilegiadas, porque têm quase um terço a mais de células gustativas do que um adulto. A questão é que os prazeres da alimentação são culturalmente apreendidos, isto é, a criança pode se transformar ou não em um adulto de paladar apurado, conforme a variedade de sabores existente na sua dieta. A predileção da língua por alimentos adocicados é inata, como se, nas primeiras semanas da vida, as papilas gustativas intensificassem a emissão de sinais da sensação de doçura ao cérebro, o que supostamente deve acontecer. O leite materno, afinal, é levemente doce. Assim, preferir esse sabor a qualquer outro é uma espécie de garantia de fazer a opção mais indicada no cardápio, na primeira fase de vida.

A sensação olfativa caracteriza-se pela interpretação, através do olfato, de diferentes perfumes, odores e cheiros característicos. Tal sensação é motivada pela ação, no receptor auditivo, das compressões e rarefações periódicas do ar, que são as ondas sonoras, resultantes das vibrações necessariamente ocorridas em meios materiais (sólido, líquido e gasoso). Os receptores olfativos, denominados “osmoreceptores”, localizam-se na parte superior do nariz, formando o epitélio olfativo, responsável por detectar as moléculas presentes no ar, para, em seguida, enviar a mensagem ao bulbo olfativo, que se localiza no cérebro médio. O bulbo analisa a mensagem e a sintetiza enviando uma nova mensagem ao córtex olfativo. A partir disso, novos sinais são transmitidos para diversas partes cerebrais, sendo uma, em especial, a mais importante, denominada “córtex entorrínico”, onde os sinais são combinados com outros oriundos dos demais sistemas sensoriais, transformando-se num significado individual.

A sensação tátil possibilita a interpretação de sensações relacionadas com formas, tamanho, textura, peso, temperatura, consistência através das mãos e da própria pele. As sensações cutâneas são produzidas pela ação direta das qualidades mecânicas e térmicas dos objetos sobre a superfície de nossa pele. Os receptores táteis estão distribuídos em pontos de contato por toda a nossa pele, concentrando-se em maior número nas extremidades distais dos

dedos das mãos e na língua, porém estão por toda a extensão de nosso corpo. Os estímulos provenientes dos receptores cutâneos são transmitidos ao córtex somato sensorial, uma faixa celular bastante estreita que se localiza na parte anterior dos lóbulos parietais do cérebro.

As sensações visuais são conseqüências da ação das ondas eletromagnéticas correspondentes à parte visível do espectro sobre o receptor luminoso do olho. Segundo FIALHO (1998), podemos decompor esse processo da seguinte maneira: os raios luminosos perpassam a íris encontrando a retina. Essa energia luminosa transforma-se em energia bioelétrica que, na forma de estímulos nervosos, propaga-se ao longo do nervo ótico até o cérebro. A partir da primeira série de neurônio intermediário, surgem impulsos novos dirigindo-se para os centros que controlam o olho, modificando o diâmetro da pupila, a curvatura do cristalino e os movimentos dos globos oculares. Cones e bastonetes são os dois tipos de fotoreceptores (terminações nervosas) existentes na retina. Localizados na fóvea, no centro da retina, os cones permitem uma visão em cores e precisa para níveis de iluminação, enquanto que os bastonetes, localizados na periferia da retina e em maior número, não são sensíveis a diferenças de cores, porém permitem a visão noturna e periférica.

Essa capacidade de interpretar imagens só é extremamente eficiente por causa de uma complexa divisão de funções, do ponto de vista do cérebro. Existem neurônios que trabalham em ritmo de dedicação exclusiva à compreensão de cada detalhe daquilo que estamos vendo. Na ótica cerebral, há no mínimo 25 maneiras diferentes de se enxergar o mundo. E o mais espetacular é que todas elas se unem para produzir uma única imagem da realidade. Até o presente, são 25 as áreas no córtex (a superfície cor de chumbo do cérebro), áreas que têm algum envolvimento com a visão, cada uma tem o papel de decodificar um aspecto específico da imagem captada pela retina, no fundo do globo ocular. Existem, portanto, áreas que interpretam apenas cores e áreas que se encarregam de revelar formas e movimentos. Cientistas destacam que pontos distintos do cérebro cooperam entre si, criando imagens que não aparentam nem um pouco a separação de tarefas dos neurônios.

Logo, concluímos que o cérebro tem uma coleção de imagens dispostas numa seqüência: a que está gravada em determinado neurônio difere muito pouco da que está guardada na célula imediatamente abaixo ou acima. Embora o córtex, isto é, a camada superficial do cérebro, não tenha mais do que dois milímetros de espessura, estudiosos da área, estimam que isso é suficiente para armazenar em células sobrepostas, somente nessa região

atribuída à memória, algo em torno de mil ícones. Esses ícones seriam como letras de um alfabeto com o qual o cérebro escreve e reconhece o nome do objeto visto. A combinação dos neurônios propicia um padrão, permitindo que qualquer figura, independentemente do grau de complexidade, possa ser reconhecida pelo cérebro.

MELANI (1997) esclarece que os órgãos dos sentidos humanos, que são a base de apreensão do mundo, também funcionam a partir de categorias e classificações estabelecidas pela sociedade. O fenômeno de cheirar, de degustar, de ouvir, de sentir e de ver sofre uma influência cultural, ocorrendo uma seleção na percepção dos sentidos. A sensação desenvolve-se intimamente associada à prática cultural. Temos possibilidade de perceber três milhões de matizes diferentes, porém existem apenas algumas dezenas de cores discriminadas. O autor exemplifica o caso dos esquimós, que discriminam várias tonalidades de branco, o que é vital para a sua sobrevivência, uma vez que lhes possibilita distinguir a consistência da neve e do gelo.

FIALHO (1998, p. 206), compartilhando com os mundos estabelecido por Popper (Mundo Um, representado pelas interações das entidades do mundo físico; Mundo Dois, resultado dos estados mentais, de consciência, psicológico e de inconsciência; e Mundo Três, representado pelos produtos da mente humana, cultura, mitos, teorias científicas) e entendendo que os habitantes desses diferentes mundos existem dentro de nossas mentes e que temos representações para cada um desses seres, fez a seguinte indagação: “onde termina a sensação e começa a percepção?”. Essa questão levou-o a defender que, a partir do que sentimos, captamos energias do mundo exterior ou de processos internos do nosso organismo, transformando essa informação, através de algum isomorfismo, em percepção. Significados envolvem a construção de representações que estão associadas a atividades mentais superiores, como a compreensão.

Os órgãos sensitivos, compostos por bilhões de células, alicerçam o fenômeno da percepção. A partir dessas estruturas, táteis, auditivas, gustativas, olfativas e da visão, interagimos com o meio e com os outros, relação essa que apresenta uma mudança de qualidade e intensidade a todo instante. As sensações são as formas mais rudimentares de reflexo da realidade, as formas mais básicas de apreensão do universo, porém incompletas. O nível mais elevado de reconhecimento do mundo chama-se “percepção”, processo que, além de buscar a discriminação do conjunto de propriedades, prioriza também seus indícios

basilares, incógnitas para o seu reconhecimento enquanto tal, no ato do julgamento e da inclusão dos objetos em categorias. Assim, através da percepção, podemos nos anteceder às sensações, fazendo previsões do conhecimento dos objetos, coisas ou fenômenos e de suas relações.

A criança relaciona-se com o mundo, movimentando-se. E, nessa ação cinética, com características lúdicas, seus interesses são os jogos e as brincadeiras, seus sentidos captam informações. As terminações nervosas transmitem esses sinais para os córtices sensoriais da audição, gustação, olfato, tato, paladar e visão, conhecendo, assim, inicialmente o mundo. Desse modo, jogando, brincando, a criança se comporta em várias dimensões; essa sua conduta mais significativa e concreta frutifica na indissociabilidade e no intercâmbio dos seus aspectos biológicos, psicológicos e culturais. As sensações que surgem na atividade lúdica podem desenvolver as percepções que, ao serem organizadas em estruturas cognitivas, tornam-se a base de todo o processo de aprendizagem simbólica. Conhecer, no entanto, significa representar, pois os objetos do mundo lhe são exteriores. O elemento de ligação entre o sentido e o percebido, entre o homem e o universo, é o signo. O signo não representa apenas a realidade concreta (forma, cor, etc.), ele também reflete uma outra realidade, que pode ser correspondente, distorcida ou apreendida diferentemente da forma original. Essa duplicidade do signo indica sua presença tanto no mundo exterior como no interior do corpo humano.

Assim, o estudo da percepção situa-se num nível menos sensorial e mais cognitivo, pois temos de percebê-la como uma construção de informações selecionadas e estruturadas em função de experiências anteriores, de necessidades e intencionalidade do organismo implicado ativamente numa determinada situação.

Fugindo das limitações da sensação, enriquecendo a discussão acerca da importância da percepção, LURIA (1991) entende que o ser humano não existe num mundo de pontos coloridos ou luminosos, de contatos ou de sons, mas, sim, num mundo de objetos e situações complexas. Independentemente de perceber seu universo material e o seu processo de comunicação com os outros, o reflexo dessas imagens e comportamentos vai além das sensações isoladas, fundamentando-se na ação conjunta dos órgãos sensitivos, na síntese de sensações, provocando, dessa forma, uma percepção integral. Nesse processo de reconhecer o mundo, de percebê-lo com precisão, o ser humano, além da discriminação das características

do mundo dos objetos, necessita simultaneamente, também, da priorização dos indícios basilares, fundamentais para o julgamento e a definição dos objetos em categorias.

A percepção infantil, portanto, não surge unicamente do mundo visual, através dos olhos da criança, mas sobretudo graças ao processo complexo de mediação, que é a fala, a qual se torna essencial ao desenvolvimento cognitivo infantil. Posteriormente, os mecanismos intelectuais relacionados à fala adquirem a nova função denominada “percepção verbalizada”, que, assumindo característica sintetizadora, transforma-se em instrumento para que a criança atinja formas mais complexas de percepção. Além de organizar o seu campo visual-espacial com o auxílio da fala, a percepção verbalizada cria paralelamente um campo temporal que se torna tão perceptível como o campo visual. Por meio da percepção, a criança se adianta aos sentidos, realizando previsões de acontecimentos, de objetos, de fenômenos e de suas relações com o mundo. Nesse processo de compreensão do mundo, via jogos infantis, o cérebro utiliza-se de um complexo senso analítico-sintético a partir das interações da criança com o mundo. Assim, nesse viver discriminando o mundo, o ser humano busca a sua identidade individual e social, mediada por seus valores históricos e socioculturais.

Não esquecendo que o processo de percepção do homem é, antes de tudo, mediado pelo conhecimento prévio conquistado por suas experiências anteriores com o seu contexto, FIALHO (1998, p. 269) entende que, antes da percepção, já existe algo que pode ser chamado de consciência.

O ser humano aprende pelo seu operar. E esse operar se dá através de sua vivência no *Socius*. O *Socius* e o Gaia definem um campo epigênico, o espaço de todas as ontogenias possíveis a um determinado organismo. A deriva Natural, ou seja, a trajetória seguida por um ser vivo dentro do campo epigênico, resulta da dinâmica de suas interações, com vistas à manutenção da organização e da adaptabilidade, ou seja, da preservação de sua *autopoiesis*.

A criança, portanto, desenvolve-se pelo seu operar, principalmente a partir de suas atividades lúdicas. No agir movido pela fantasia, pela imitação, pelo faz-de-conta, pela regra, está em jogo uma grande interconexão entre cérebro e mente, entre sensação e percepção e sobretudo entre cognição e emoção. Nessa indissociabilidade entre os seus aspectos cognitivos e afetivos, o jogo é o recurso social fundamental para o desenvolvimento infantil. Nesse agir lúdico, a criança vive a sua corporeidade, pois ela não é simplesmente um corpo físico que se desloca no espaço, mas é um corpo, indivisível e atado ao universo, uma possibilidade real e um espaço vital de interação com outro na construção do seu conhecimento.

O conhecimento, na concepção piagetiana, é construído durante as interações da criança com o mundo, e o jogo é um grande recurso que ela utiliza para facilitar seu processo de construção cognitiva. O fator central do desenvolvimento da cognição infantil, sob essa ótica, é a equilibração, e os estágios evolutivos da criança constituem um processo de sucessivas equilibrações. Nessa concepção, portanto, os conhecimentos não se resumem a simples produto da aprendizagem, de condições inatas ou de processos sociolinguísticos, ou seja, eles não procedem nem da simples experiência dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com constantes elaborações de novas estruturas. E, nessa situação, serão invocados somente os mecanismos de regulações que desembocam não em formas estáticas de equilíbrio, mas em reequilibrações que propiciam uma melhora das estruturas anteriores.

A aprendizagem é, portanto, resultado de um desequilíbrio ou de um conflito cognitivo que é superado. O que entra em conflito são dois processos complementares: a assimilação que é a incorporação de um elemento exterior ao esquema conceitual; e a acomodação, que implica levar em conta as particularidade do objeto a ser assimilado. A partir dessa concepção, Piaget sublinha como questões básicas no processo de construção da inteligência da criança a necessidade de ajustar a ação educativa à zona de seu desenvolvimento real e de propiciar interações que venham provocar conflito cognitivo como desencadeante de desequilibrações e reequilibrações, com base nas quais a criança vai construindo competência. As equilibrações e as reequilibrações se produzem por um processo de regulações que se caracterizam primordialmente pela transformação de um comportamento inicial devido à ação que os resultados obtidos têm sobre tal processo.

Para PIAGET (1973), na tendência da assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações em forma de pensamento, que irão se constituir nas estruturas mentais organizadas, enquanto que, na tendência da acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo; nessa relação, o brincar é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Assim, Piaget propôs uma abordagem genética do jogo, baseando-se na evolução de suas estruturas, as quais, para ele, são o exercício, o símbolo e a regra.

Os jogos de exercício sensório-motor, característicos até os 2 anos de idade, consistem na repetição de gestos e movimentos simples. Esses exercícios apresentam um grande valor

exploratório, pois as crianças, durante a ação, descobrem suas possibilidades cinéticas e os desejos de exercitar o próprio corpo, além do que, pensam através da ação. O brincar surge quando predominam os esquemas de assimilação sobre os de acomodação na interação da criança com o meio, prevalecendo o prazer sobre o esforço de se transformar para se acomodar. Durante a brincadeira, momentos de maior ou menor assimilação se sucedem e se alternam com os de acomodação ou adaptação.

As características do jogo, nessa fase, estão relacionadas com o surgimento de uma assimilação reprodutiva que incorpora elementos exteriores ao próprio reflexo, gerando as primeiras brincadeiras com características de imitação, com uma passagem decisiva da indiferenciação à diferenciação do eu não-eu. A criança brinca imitando os esquemas já construídos, busca diferenciar-se do outro, predominando ainda o deflagrar do seu brincar pelo contágio com a atividade lúdica do outro. Imita o que lhe é interessante e significativo. Entre os 4 aos 8 meses de vida, a criança assimila o objeto, conferindo-lhe significados e interesses que irão determinar as repetições cíclicas, porém suas imitações dos outros ainda se restringem ao seu corpo. A assimilação continua reprodutora e recognitiva. Dos 8 aos 12 meses, através da coordenação dos esquemas secundários, a criança será capaz de aplicar esquemas conhecidos a novas situações; é a conservação funcional. É o início da brincadeira pré-simbólica, com o *status* de rito, que se caracteriza pela representação da situação vivida pela criança fora do seu contexto habitual objeto/espaço/tempo. A partir dos 12 meses, ocorre um avanço progressivo da inovação, com a brincadeira apresentando uma maior ritualização e uma maior capacidade de imitar através da utilização inteligente e pessoal de indícios cada vez mais distantes do contexto atual e, dos 18 meses em diante, aparece, pela primeira vez, a combinação de esquemas, como se fosse a realidade sendo representada simbolicamente pela criança

No brincar do período sensório-motor, existem apenas regras motoras; a ação lúdica surge do caráter funcional e repetitivo dos esquemas sensório-motores, principalmente em função do prazer, do desejo e dos hábitos. Esse caráter repetitivo e funcional, de forma lúdica, imitativa ou adaptativa provocará o nascimento do símbolo na criança. A função semiótica ou simbólica, que se caracteriza especificamente pela distinção entre significado e significante, ou seja, entre o suporte físico e o seu conteúdo, surge precisamente no final desse primeiro estágio de desenvolvimento infantil.

Os jogos simbólicos surgem a partir dos 2 anos e estendem-se até aproximadamente os 7 anos de idade, com o aparecimento da representação e da linguagem. A tendência lúdica da criança se manifesta sob a forma de jogos de faz-de-conta, de ficção, de imaginação, de imitação. O faz-de-conta é inicialmente uma atividade solitária, envolvendo o uso idiossincrático de símbolos. As brincadeiras sociodramáticas, usando símbolos coletivos, surgem apenas no terceiro ano de vida. O jogo simbólico, além de permitir que a criança ultrapasse a simples satisfação de manipulação, é também, simultaneamente, uma possibilidade que ela tem de assimilação da realidade e um meio de auto-expressão. Essa atividade lúdica é utilizada também para que a criança encontre suas satisfações fantasiosas por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Nessa fase, o desenvolvimento da função semiótica atinge o seu apogeu, estando o significado e o significante relacionados de forma subjetiva.

Através do jogo simbólico, a criança encontra a oportunidade de ir ao outro, realizando experiências como se fosse o outro, para, em seguida, retornar a si mesma, o que lhe permite estruturar-se mentalmente, como também propicia a formação de sua identidade pessoal. Mesmo que ela viva intensamente essa viagem pelo mundo do faz-de-conta, da fantasia, retorna à realidade sem se perder no mundo fictício. Nessa situação de vivenciar a ação do outro, de projeção e introjeção, o pensamento infantil torna-se cada vez mais rico e flexível. No jogo simbólico, a criança recebe do exterior o exemplo de regras já codificadas, porém, apesar de imitar o outro, ainda joga sozinha, sem se preocupar em codificar as regras, pois elas não precisam ser compartilhadas.

O jogo de regras, que surge por volta dos 7 anos, é a terceira forma de atividade lúdica que marca a transição da atividade individual para a socializada. Apresenta como característica significativa sua regência por um conjunto sistemático de leis (regras), predeterminadas ou combinadas pelos próprios participantes, assegurando, dessa forma, a reciprocidade dos meios empregados durante a sua prática. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos, tendo como função regular e integrar o grupo social. Através desse jogo, a criança começa o processo de abandono do jogo egocêntrico, ingressando na atividade lúdica socializada.

A criança busca, através de sua interação lúdica com universo, utilizando-se do exercício, do símbolo e da regra, o conhecimento de si, do outro e do mundo que a rodeia.

Nesse seu agir, impregnado de prazer e alegria, a criança, a representação e o objeto são aspectos complementares. É através das brincadeiras e dos jogos que as estruturas mentais da criança vão se construindo. Os jogos de exercício sensório-motor representam as primeiras manifestações motoras; os simbólicos representam a tentativa de resolução de problemas pendentes da vida real, e os jogos de regras representam os primeiros passos rumo à socialização infantil. O desenvolvimento do jogo evolui, portanto, a partir de processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados.

Outra abordagem que subsidia o jogo como um recurso de desenvolvimento cognitivo da criança surge com o sociointeracionismo, que tem como expoente principal Lev Vygotsky. Essa concepção pressupõe o contexto social da criança como a principal unidade de análise, portanto concebe o desenvolvimento cognitivo como resultado das influências sócio-históricas e culturais globais e das influências sociais próximas, oriundas dos adultos que rodeiam a criança. É nessa abordagem que de fato são focalizadas as influências sociais no desenvolvimento cognitivo da criança. Tal abordagem, no entanto, não propõe apenas a interação entre criança e sociedade, compreendendo que os domínios social e cognitivo estão interconectados.

Os diversos níveis de contextos sociais existentes são muito importantes no desenvolvimento da criança. O primeiro diz respeito ao seu momento sócio-histórico e cultural presente, que fornecerá a ela um conjunto pronto de valores, costumes, regras, crenças, suas possibilidades e impossibilidades, que darão início ao processo de construção da sua subjetividade, conforme os estudos foucaultianos apresentados no segundo capítulo deste estudo. Esse legado inclui a alfabetização, os sistemas numéricos, as novas tecnologias, bem como valores e normas de comportamento social. O segundo nível de contexto social é muito íntimo da criança, pois ele surge das interações com os adultos e com os pares do seu cotidiano social. Os pais e as pessoas próximas serão os mediadores das forças sócio-históricas e culturais.

A metáfora da abordagem sociointeracionista reside na concepção da criança como aprendiz. Desse modo, entendemos que, no jogar, atividade social da infância, a criança, ao realizar atividades com o outro, aprende a pensar, ocasionando uma mudança cognitiva resultante da construção de pontes entre o que ela sabia e as novas informações que veio a

receber. Assim, ao tornar-se aprendiz, a criança tem acesso aos aspectos explícitos da habilidade e aos processos intelectuais mais profundos. Esses dois níveis distintos de desenvolvimento da teoria vygotskyana são o real (que representa as funções dominantes da criança, o seu conhecimento inicial) e o potencial (que se refere ao que a criança pode realizar com o auxílio do adulto). A distância entre esses níveis foi denominada de zona de desenvolvimento proximal. A ideia dessa zona sugere a existência de um portal de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo da criança individualmente. A implicação óbvia da aplicação dessa ideia de portal de aprendizagem demonstra a necessidade de se garantir às crianças uma gama diversificada de atividades e de conteúdos, permitindo-lhe personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem. Em termos da evolução cognitiva infantil, são ineficazes as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio nesse processo.

VYGOTSKY (1989) defende que a interação social e a linguagem são fundamentais para a criança e que o seu desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, o que lhe propicia a construção dos sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite compor a interpretação do mundo real.

Nesse processo de interação com o mundo, a criança aprende junto ao outro a produção de seu grupo social como valores, costumes, linguagem, jogos e brincadeiras e o próprio conhecimento popular, enquanto que, no processo de interação escolar, ela assimila o conhecimento formal ou erudito. Assim, a formação de conceitos espontâneos ou populares diferencia-se da formação de conceitos científicos adquiridos pelo ensino formal, o que surge a partir de um sistema organizado do conhecimento. Fica claro que, apesar de considerar a aquisição do conceito como um único processo, o estudioso russo os diferencia em dois sistemas de aprendizagem, denominados “conceitos espontâneos” e “conceitos científicos”.

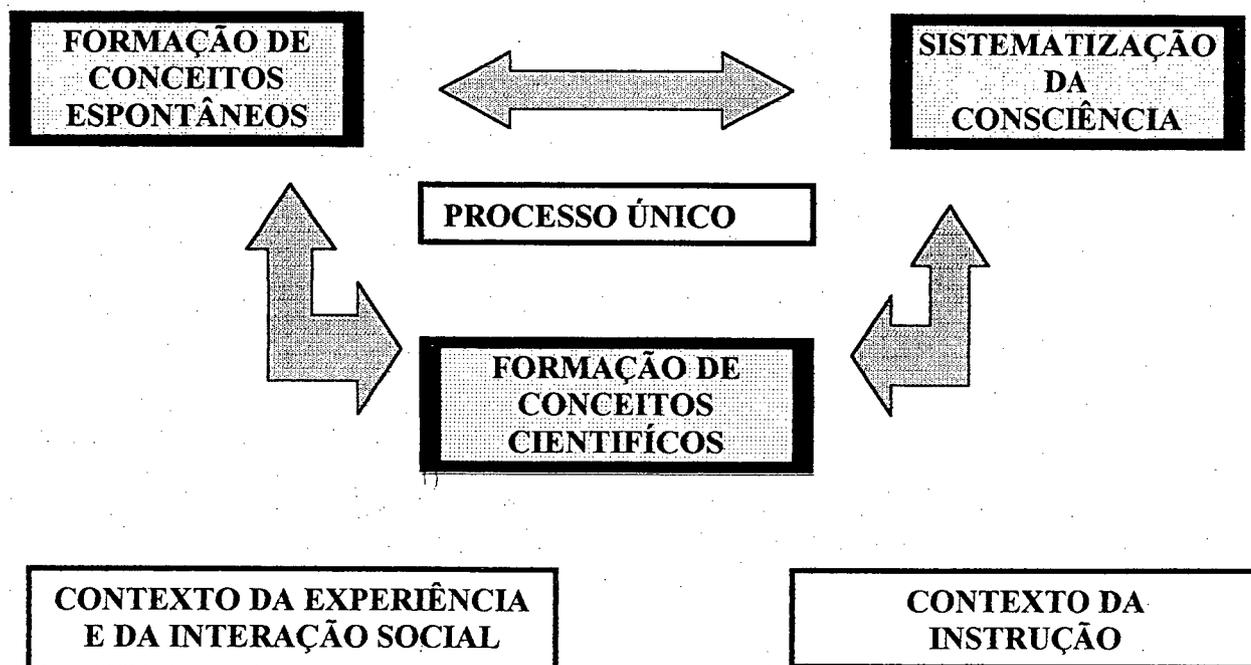
A formação dos conceitos espontâneos acontece no contexto da interação social da criança e, nessa situação, a atividade consciente se orienta aos objetos, portanto a criança ainda não é consciente de seus próprios conceitos, seu pensamento ocorre de maneira não-intencional. A evolução desse processo inicia-se na primeira infância, atingindo o seu ápice na adolescência. O autor deixa claro que, para desenvolvermos a formação de conceitos, faz-se

necessário utilizarmos os signos e a palavra, meios que podem dirigir o pensamento da criança.

Já, os conceitos científicos são adquiridos no âmbito da educação formal e são provocados por causas diversas. Enquanto na formação do conceito anterior, a consciência se orienta em relação aos objetos, na formação desse conceito, a consciência se dirige aos próprios conceitos, ao ato de pensar, evoluindo em decorrência da atividade mental da criança. Esses conceitos científicos fazem parte de um sistema; são adquiridos através da tomada de consciência do próprio ato mental; implicam uma relação com o objeto baseada na internalização da essência do conceito.

Mesmo que apresentem caminhos opostos de formação, tais conceitos devem ser entendidos como um processo único, pois existe uma conexão entre ambos os sistemas. A partir desse pressuposto, podemos observar a coerência de Vygotsky em relação ao seu conceito de aprendizagem e desenvolvimento, pois, da mesma forma que a aprendizagem organizada transforma-se em desenvolvimento mental e esse possibilita processos mentais que favorecem a aprendizagem, os conceitos científicos introduzem, na mente, a consciência reflexiva que será automaticamente transferida para os conceitos espontâneos.

Todo esse processo dialético fica mais claro a partir da representação gráfica apresentada a seguir, realizada por GRADOLI e REIG (1998, p. 124):



Na concepção sociointeracionista, o desenvolvimento da criança se dá a partir de seus determinantes socioculturais, principalmente pelas origens históricas bem definidas das estruturas mentais e sociais, provocando transformações importantes na cultura, através do auxílio de instrumentos de ações concretas. Esses instrumentos são objetos sociais mediadores da relação entre a criança e o mundo, o que acontece num processo histórico-cultural específico.

Assim, o processo de desenvolvimento da criança surge a partir de suas interações com o seu meio circundante, resultante de dois níveis de operação, sendo o primeiro na esfera social, a relação entre as pessoas (interpsicológico), e o segundo na esfera psicológica, no interior de cada um (intrapicológico). O processo de internalização é na verdade a reconstrução interna de uma operação externa, e esse processo pressupõe algumas transformações, tais como o fato de que a operação inicialmente externa é reconstruída, começando a acontecer internamente, além do que o processo interpessoal transforma-se em intrapessoal, a partir de uma longa série de acontecimentos evolutivos.

Os instrumentos de que a criança lança mão no seu processo de internalização são os signos. Assim, internalização é um processo que envolve a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, e o seu desenvolvimento é mediado e estimulado pela interação social. Desse modo, o contato da criança com a realidade acontece através dos agentes culturais que intermediam esse contato. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas infantis acontece a partir do duplo processo de mediação: a mediação externa, resultante da interação social e a mediação interna que tem lugar no plano mental, produzida através das estratégias de processamento. Nessa “lei da dupla função”, porém, faz-se necessário refletir a respeito do fato de que todo o processo de internalização acontece num contexto sociocultural determinado. O desenvolvimento cognitivo da criança acontece em relação direta com o meio, que lhe oferece a informação e a ferramenta para desenvolver-se no mundo, mas que também controla o seu acesso a esses mecanismos de desenvolvimento.

As teses vygotskyanas destacam a atividade mental no processo de construção do conhecimento da realidade, com base nas interações sociais estabelecidas pela criança com o meio. Nesse processo interativo, o pensamento e a linguagem servem de instrumentos para planificar e executar as ações que a criança realiza em virtude da mediação e da negociação com os outros. Devemos, porém, destacar, que não é qualquer interação que produz

desenvolvimento, portanto devemos insistir nas interações educativas que ocorrem dentro da zona de desenvolvimento proximal, através da definição de situações de interação adequadas que possibilitem a colocação de estágios no campo das idéias e das operações.

A concepção do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico apresenta a idéia da mediação como tema central, ao entender que o acesso ao mundo dos objetos pela criança (sujeito do conhecimento) não é direto e, sim, mediado através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que a criança dispõe. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento surge como uma interação mediada por várias relações; o conhecimento não pode ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas como resultado da mediação feita por outros sujeitos, numa relação sujeito-sujeito-objeto, pois é através do outro que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento.

Ao analisarem as implicações educativas das idéias de Vygotsky, GRADOLLI e REIG (1998) apontam algumas reflexões que demonstram que:

- a aprendizagem é concebida como o motor de desenvolvimento, proporcionando à criança mecanismos através dos quais tal aprendizagem vai se configurar;
- a ação educativa deve possibilitar ações que ajudem a criança a dispor de ferramentas que lhe permitam sua autoconstrução como sujeito;
- a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP permite formar uma representação de como as crianças chegam a consolidar os processos internos por intermédio do processo de aprendizagem e da internalização desse mesmo processo;
- o processo evolutivo infantil é caracterizado pela unidade na qual a criança é concebida globalmente, e pela dinamicidade, pois está em contínua transformação;
- a ZDP possibilita ao educador realizar, junto à criança, o diagnóstico do seu estado evolutivo como o prognóstico do futuro próximo de tal estado;
- a aprendizagem deve centrar-se nas funções que estão amadurecendo, pois o que já foi interiorizado não necessita de uma nova aprendizagem;
- o processo de imitação da criança convida-nos a potencializar o trabalho em grupo como uma possível fonte de aprendizagem, pois a atividade realizada com outras crianças pode oportunizar a continuidade do amadurecimento das funções mentais;
- a ação educativa tem de integrar dois princípios básicos de sua teoria: a lei da dupla função e a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois a mediação através da

interação social possibilita o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores como resultado intrapessoal de processos interpessoais.

A visão vygotskyana da relação do jogo com o desenvolvimento infantil é a mesma que acontece entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é concebida como o motor de desenvolvimento, sendo vital para a criança, pois, através dela, a criança vai se autoconstruir. Assim, no espaço da Zona de Desenvolvimento Proximal situam-se o jogo e a brincadeira infantil. Essas atividades na ZDP ocupam um papel preponderante, assunto que nos interessa neste estudo, assim, a partir do sociointeracionismo, buscamos entender a ludicidade infantil no desenvolvimento cognitivo da criança.

No jogo, estão contemplados os dois princípios básicos da teoria vygotskyana: a lei do duplo processo na aparição das funções psicológicas superiores e a situação da mediação entre os umbrais das zonas real e potencial do desenvolvimento. Na base dessa atividade lúdica, estão as mudanças de necessidades e de consciência de caráter mais geral da criança, pois, ao transformar-se em fonte de desenvolvimento, o jogo cria zonas de evolução imediata.

VYGOTSKY (1989), ao discutir o papel do jogo no desenvolvimento infantil, reporta-se principalmente aos jogos simbólicos ou protagonizados, conhecidos como brincadeiras de “faz-de-conta”. Apesar da situação imaginária que caracteriza essas atividades, elas também são regidas por regras, sendo pré-estabelecidas pela situação real correspondente. Assim, as crianças não aceitam qualquer comportamento na ação lúdica do “faz-de-conta”. São essas regras implícitas que provocam na criança um comportamento mais avançado que o habitual em sua idade cronológica, como acontece na imitação da ação de um trabalhador adulto. O autor relata que, tanto na situação imaginária, como pela definição de regras específicas, os jogos criam uma zona de desenvolvimento proximal infantil, pois neles as crianças comportam-se de forma mais avançada do que nas atividades de suas vidas reais, aprendendo também a separar objeto e significado.

Vygotsky (1989, p. 123), ao concluir que, no brinquedo, a criança constrói uma situação típica do imaginário, entende que “essa não é uma idéia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.” O jogo e o brinquedo, na concepção do estudioso,

correspondem ao mundo ilusório e imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. É através do jogo e da brincadeira que a criança aprende a agir numa dimensão cognitiva, principalmente a partir de suas motivações e tendências internas.

A primeira manifestação de emancipação infantil em relação às restrições sociais surge no momento em que a criança, numa situação imaginária, dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. O jogo, portanto, constitui-se, para a criança, num estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais. Essa imaginação surgida da ação conduz o comportamento infantil à medida que percebe objetos e/ou situações e o significado desses objetos e/ou situações, surgindo a interessante contradição entre a situação criada pela imaginação da criança, no momento em que brinca, e as situações/objetos reais, presentes no seu cotidiano. A criança, desse modo, atribui outros significados aos objetos com os quais brinca, com o propósito de favorecer suas necessidades e desejos, de forma imediata, revivendo, portanto, suas experiências, construindo e relembrando conhecimentos acerca do mundo e do outro com quem se relaciona.

No jogar, no brincar, a criança desenvolve uma nova forma de desejos, intimamente relacionados com o seu papel fictício no jogo e na vivência de suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e assim, a ação surge das idéias e não das coisas em si, portanto a ação regida por regulamentações (regras) começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos e, como essa separação é extremamente difícil para a criança, esse processo não ocorre de uma só vez.

É através do brinquedo que a criança utiliza espontaneamente sua capacidade de separar o objeto de seu significado sem percebê-lo, como também relaciona seus desejos com o "eu" fictício, com relação ao seu papel no jogo e em suas regras. No brincar, a ação está subordinada ao significado, enquanto que, na vida real, obviamente a ação domina o significado.

Vygotsky (1989) entende que o jogo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele próprio fonte inesgotável de desenvolvimento. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa já realizada, já acontecida, do que imaginação; é

mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, Vygotsky entende que a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato, e o desenvolvimento correspondente de regulamentações, leis ou regras, conduz a ações, possibilitando a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão que surge fundamentalmente na idade escolar. Se, por um sentido, a criança é livre para determinar suas ações, por outro, essa liberdade caracteriza-se como ilusória, pois, de fato, suas ações são subordinadas aos significados dos objetos, e a criança irá agir de acordo com eles.

Nos seus jogos, as crianças reproduzem muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, através da imaginação e do "faz-de-conta", são reelaboradas criativamente. Essa representação do cotidiano ocorre por intermédio da combinação entre experiências passadas e por novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo, principalmente, com suas afeições, necessidades, desejos e paixões, que são fundamentais para a atividade criadora humana. O jogo infantil torna-se uma atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas, portanto, converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando, dessa forma, uma zona de evolução imediata dos atos mentais. No jogo, desenvolvem-se mecanismos mais gerais de atividades intelectuais.

Em ELKONIN (1980), o jogo, enquanto forma desenvolvida de atividade lúdica, constitui-se, para a criança, numa atividade de desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da despreocupação, conferindo uma tônica peculiar a esse tipo de interação, o seu caráter de manifestação genuína. Da ação lúdica do brincar infantil, surge uma simbologia típica, na qual os sinais, os gestos, os objetos e os espaços apresentam valores e significados completamente distintos do que representam na realidade construída socialmente. Através do jogo, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. As interações lúdicas da criança configuram-se dessa forma, quando o início e a manutenção da interação, a determinação de suas regras, os fins, os meios e até mesmo a participação dos companheiros, ficam exclusivamente a critério dos parceiros envolvidos, estabelecendo estes, por sua vez, um vínculo cuja motivação principal surge no fato de, aparentemente, não ser possível determinar nenhuma intenção predominante

O aspecto central que agrupa todos os demais é o papel assumido pela criança - os demais são determinados por esse mesmo papel, relacionado com as ações infantis. As relações surgidas durante o jogo também são determinadas pelos papéis que as crianças desempenham. O primordial, para elas, é ajuizar por sua conduta, é representar o papel adotado, com empenho e rigor. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Concordando com Vygotski e Elkonin, percebemos que o papel e as ações deles decorrentes constituem, na verdade, a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nesse papel, estão representados, em união indissolúvel, a motivação afetiva e os aspectos técnico-operacionais da atividade. Existe entre o papel e o caráter das ações respectivas uma estreita ligação funcional e uma unidade contraditória. Poderíamos argumentar que, quanto mais abreviadas e sintetizadas forem as ações lúdicas, tanto maior será a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão, o sistema de relações entabuladas nas atividades dos adultos; quanto mais complexas e desenvolvidas forem as ações lúdicas, tanto maior será a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seu conhecimento provém da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas eles se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disso e generalizando para outras situações.

Para brincar, é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no jogo, bem como o próprio tema da brincadeira, cujo desenvolvimento depende unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus

pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Abrindo espaços para a brincadeira, portanto, criamos situações nas quais as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Através dos papéis protagonizados, da linguagem oral e gestual, da expressão corporal, dos recursos cinéticos, das experiências sensoriais e perceptivas, dos relação com os objetos, do uso de seus brinquedos, a criança vai fantasiando, imaginando e criando. Os jogos simbólicos e os jogos com regras, especialmente os da cultura lúdica infantil, denominados “jogos tradicionais”, favorecem o pleno desenvolvimento infantil. É necessário, portanto, reconhecermos que, por intermédio do jogo, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Assim, o processo de desenvolvimento cognitivo da criança se dá na interação com o mundo; a instância é seu corpo, e o jogo é o recurso de que ela lança mão para que isso aconteça de forma significativa e concreta. É através do jogo que a criança pode vir a conhecer suas possibilidades sensoriais, perceptivas, cognitivas, afetivas e cinestésicas e, sobretudo, suas alternativas de interação com o universo. A inteligência infantil se constrói a partir do exercício e da experimentação corporal, permeada de sentimentos e emoções.

O ato motor, em especial a ação lúdica, permite a exploração do ambiente externo, proporcionando experiências concretas, indispensáveis ao desenvolvimento intelectual, e é através dessa exploração que a criança elabora a consciência de mundo e, especificamente, do mundo que a cerca. Nesse sentido, é necessário que a criança descubra e conheça suas possibilidades de movimento. O seu conhecimento está relacionado à própria experiência sobre o corpo, isto é, o sentimento que a criança alimenta em relação a ele, refletido freqüentemente através dos desenhos que faz sobre si mesma. Sem esse conceito, que é o conhecimento intelectual de si própria, a criança não poderá sentir seu corpo e, em consequência, não poderá representá-lo.

Temos clareza de que jogos são experiências significativas que aprofundam o encontro da criança consigo mesma e com o mundo, levando-a a tomar consciência de seu corpo, situar-se no espaço, dominar o tempo e se movimentar. Para MERLEAU-PONTY (1994), o nosso corpo é um instrumento expressivo, nosso único ancoradouro no mundo que projeta

significados e faz com que as coisas possam existir sob nossos olhos e nossas mãos, sendo a modulação de nossa existência, a nossa maneira de ser. O corpo é um sistema de potências motoras e perceptivas, o objeto fabulador de nosso pensar, sentir e agir.

As qualidades cognitivas são frutos do domínio de interação de um organismo, podendo, segundo FIALHO (1998), p. 248), ser alargadas de forma ilimitada, a partir do momento em que sejam gerados novos modos de interação. O processo de aquisição de conhecimento não se caracteriza como um processo de acumulação de representações do ambiente, mas como uma contínua transformação do comportamento através de mudanças também contínuas na capacidade de sintetização do sistema nervoso.

Durante a análise dos jogos tradicionais infantis, várias categorias cognitivas foram sendo identificadas. Podemos afirmar, sem perder de vista outras dimensões, que essa atividade é rica em qualidades e habilidades cognitivas. Apresentamos as que mais se destacaram no agir lúdico das crianças investigadas, esclarecendo que elas estão identificadas em cada jogo apresentado no sexto capítulo deste estudo.

Criatividade - O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal, interacional e social, próprio da criança. Na ação dos jogos tradicionais infantis, as crianças exercem sua capacidade de criar. O jogo é o espaço imprescindível em que as experiências infantis são diversificadas e ricas. Nos jogos em que as crianças constroem os seus brinquedos, como no “carrinho de lata”, no “perna-de-pau”, na “pipa”, elas demonstram todo o seu potencial criativo.

Análise-síntese - No jogar, as criança lidam com essas qualidades perceptivas, operando simultânea e indissociavelmente com elas, pois o todo e as partes constituem uma única realidade. A análise é o processo de percepção mental do todo para as partes, e a síntese, inversamente, é o processo de percepção das particularidades para o todo. O processo de análise-síntese é muito exigido, em virtude de ser a percepção um processo mediado pelo conhecimento prévio adquirido de experiências anteriores. Os jogos de “cinco marias” e do “carrinho de lata” caracterizam bem a ação mental das crianças com essas qualidades.

Associação - É a capacidade de associar objetos, cores, formas, texturas, ações, etc., a um outro referencial a partir de determinados critérios. No agir lúdico de vários jogos, a

criança opera com essa habilidade cognitiva; destacamos, em especial, “boca de forno”, “cinco marias” e “elástico”.

Causa-efeito - É a capacidade de relacionar o resultado de um processo à sua causa e vice-versa. Vários são os jogos que possibilitam à criança o desenvolvimento dessa qualidade, entre eles citamos “banana podre”, “bate-manteiga”, “bandeira salva”, “esconde-esconde”, “foguinho-fogão”, entre outros.

Classificação - Qualidade que significa a reunião de elementos segundo as características que compõem uma classe. É a descoberta de semelhanças e diferenças entre os elementos, possibilitando a construção de arranjos com invenções progressivas dos critérios utilizados para a reunião de objetos numa ou em várias coleções. Podemos identificar, em alguns jogos, a criança operando com conceitos de classificação; destacamos, em especial, os jogos da “amarelinha” e da “tampinha”.

Discriminação - Esta capacidade percentual, que permite à criança identificar detalhes e diferenciar um item do outro sem confundir os, foi observada principalmente no jogo “bola atrás”. O desenvolvimento da capacidade de discriminar os contrastes, semelhanças, diferenças, permanências e mudanças, vai possibilitando à criança, a partir do agir lúdico, um posicionamento frente ao mundo, enquanto indivíduo inserido numa cultura e numa sociedade específicas.

Figura-fundo - A capacidade de destacar um estímulo entre vários, hierarquizando-o em relação aos demais revelou-se em vários jogos observados, dentre os quais citamos “tiro ao alvo”, “bolinha de vidro”, “bola de meia”, “taco”, etc. O estímulo principal tem o caráter de figura e os demais de fundo. Quando ocorre a atuação de estímulos múltiplos, alguns desses estímulos são colocados em segundo plano, enquanto outros comandam o jogo perceptivo, atuando como o estímulo principal, estabelecendo um foco de excitação determinante no córtex cerebral e induzindo a um julgamento, a uma perspectiva de visão.

Imaginação - Observamos que os jogos propiciam à criança situações de fantasia, de faz-de-conta, de imitação, de ficção. A imaginação surge da ação; a criança atribui outros significados aos objetos com os quais brinca, com o propósito de favorecer suas necessidades e desejos, de forma imediata. Assim, ela vai revivendo suas experiências, contribuindo e lembrando conhecimentos acerca do mundo e do outro com quem se relaciona. Ao apropriar-se da realidade imediata, atribui-lhe novos significados, processo peculiar que surge

a partir da articulação entre a imaginação e a imitação. Essa qualidade foi fortemente identificada nos jogos simbólicos “boca de forno”, “bandeira salva”, “pé de lata”, entre outros.

Memória – Qualidade fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. As múltiplas experiências lúdicas que ela adquire durante os jogos tradicionais infantis vão lhe permitir a construção, no plano mental, de um rico repertório cinético de interação com o meio. Suas ações, portanto, são elaboradas a partir dos estímulos/imagens com os quais o seu corpo interage, desenvolvendo a sua memória. As estruturas da memória apresentam um estágio de armazenamento de curta e longa durações; e o controle da memória inclui o armazenamento, a organização e a recuperação da informação. No jogar, principalmente nos jogos que exigem desafio cinético da criança, como os de transpor cordas e elásticos, a criança depende de seu acervo sensório-motor, da representação que vai construir e dos modos de raciocínio que vai empregar.

Percepção espacial – Habilidade que permite à criança a tomada de consciência da situação interacional do seu corpo com o meio ambiente, em relação aos outros e ao mundo dos objetos, como também à consciência da situação das coisas entre si, possibilitando-lhe organizar-se no espaço em que vive. Dessa forma, é a qualidade que permite à criança conhecer as noções espaciais, orientar-se no espaço, organizar-se no espaço e, por último, compreender as relações entre os diversos elementos de seu espaço. A noção espacial desenvolve-se desde o nascimento e está progressivamente subordinada ao desenvolvimento intelectual da criança. Em diversos jogos tradicionais observados, entre os quais destacamos os jogos da “amarelinha”, “bandeira salva”, “esconde-esconde” e os de “pular corda”, a criança desenvolve conhecimentos espaciais relacionados à orientação (frente, atrás, acima, abaixo, um lado, outro lado); situação (dentro, fora); dimensão (grande, pequeno); distância (perto, longe); trajetória (reta, ziguezague, curva); níveis (alto, baixo); formas (círculo, retângulo, triângulo, quadrado).

Percepção temporal - É a capacidade de situar-se em função da sucessão de acontecimentos (antes, após, durante), da duração de intervalos (tempo longo, tempo curto, tempo regular, ritmo irregular, cadência rápida, cadência lenta), da renovação cíclica de certos períodos (dias da semana, meses, anos) e do caráter irreversível do tempo (já passou, vai chegar, etc.). O tempo, como o espaço, constitui-se numa criação aprendida pela criança em decorrência de acontecimentos vividos por ela. No jogar com os seus jogos tradicionais, ela

assimila noções de duração, ordem e simultaneidade do tempo. O jogo, como atividade de relação social mais significativa, é um dos recursos de que a criança dispõe para perceber e aplicar suas noções temporais. Inicialmente, ela domina a sucessão e a duração, para, em seguida, aprender a medida do tempo e sua quantificação (relógio, calendário, etc.), podendo, assim, situar-se no tempo (passado, presente e futuro).

Seriação - Capacidade cognitiva que possibilita o agrupamento de seres e objetos, segundo suas diferenças constantes, proporcionando mais tarde a propriedade ordinal dos números. Observamos o seu desenvolvimento em jogos como “boca de forno” e “amarelinha”.

5.2 O JOGO E O DESENVOLVIMENTO MOTOR



O MOVIMENTO DA CRIANÇA É SINGULAR E HUMANO, PRINCIPALMENTE PORQUE O SEU CORPO É MUITO MAIS DO QUE UM CORPO FÍSICO SE DESLOCANDO NO TEMPO E NO ESPAÇO, ELE É A SUA INSTÂNCIA DE INTERAÇÃO COM O UNIVERSO.

A partir do nascimento, a criança necessita construir-se motoramente para seguir na viagem em que se constitui sua existência. Ela elabora mecanismos que vão lhe possibilitar conhecer e explorar o mundo. Inicialmente, os seus reflexos vão lhe permitir sobreviver no novo mundo. Ao exercitar esse reflexos, como sucção e preensão por exemplo, a criança exercita uma conduta adquirida, ou seja, os seus reflexos cedem lugar para os movimentos intencionais. Todo o seu processo de aprendizagem inicial será sensório-motor, libertando-se do automatismo dos reflexos. Assim, a criança elabora movimentos corporais que lhe permitem explorar e assimilar o seu mundo. Na fase da preensão, seus esquemas de manipulação de um objeto dependem de uma ação motora particular. Nesse processo, a criança tem êxitos e fracassos, pois um esquema que permite a preensão de um objeto não é idêntico para a preensão de outro objeto. Cada assimilação exige uma acomodação e, portanto, nas situações de fracasso, a criança continua tentando, buscando a solução do problema, até que o seu esquema inicial utilizado sofra uma modificação, adaptando-se à nova situação.

Com o sistema neuromotor mais desenvolvido, a criança começa a se arrastar para alcançar algo novo, e a limitação desse movimento dá início à arte de engatinhar, procedimento que irá lhe possibilitar ir mais longe, obtendo novas conquistas e oportunizando-lhe andar, correr, trepar, saltar, arremessar, qualidades naturais, herdadas da espécie humana. Assim, após várias experiências e explorações do mundo via ação motora e com o auxílio da linguagem e do símbolo, a criança se vê em condições de estabelecer com igualdade uma relação com o mundo acima de tudo, preparando-se para ocupar o seu espaço no meio em que

se insere. Consideramos, portanto, a atividade motora, para a criança, como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo, pois concebemos que o seu desenvolvimento motor não pode ser dissociado de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Ao falarmos em movimento, em cognição, em afetividade, precisamos entender a indissociabilidade desses aspectos humanos.

DE MARCO (1995, p. 27) escreve:

Eu sinto com minha mente, movimento-me com o meu corpo e movimento-me com minha mente e sinto com meu corpo, assim não é possível separar essas estruturas e esses processos. Não posso falar do meu corpo para o meu corpo, sem ser o meu corpo.

Pioneira na psicanálise infantil da América Latina, de nacionalidade argentina, Arminda ABERASTURY (1992) apresenta, em sua obra "A criança e seus jogos", a evolução da ludicidade a partir do nascimento da criança. Ao nascer, ela precisa adaptar-se ao novo mundo, assim sua capacidade perceptiva vai forjando sua visão de mundo, porém sua capacidade motora limita suas possibilidades de exploração. As novas tentativas exploratórias irão se constituir a base de suas atividades lúdicas. Os objetos ao seu redor começam a funcionar como símbolos, adquirindo vida e estimulando a criança a experiências inéditas.

Por volta dos quatro meses, brincar de esconder é a sua atividade lúdica fundamental, através da qual elabora a angústia de desprendimento e de desolação na perda de um objeto. Seu primeiro brinquedo, ofertado pelo adulto, o chocalho, permite-lhe o aparecimento e o desaparecimento do som. Aos seis meses, a criança descobre que algo oculto pode conter objetos. Esse brincar de penetrar em objetos ocultos anuncia-lhe a manifestação de amor dos adultos e, assim, ela começa a explorar os orifícios do seu corpo e dos corpos próximos. Em seguida, do brincar com o corpo, ela começa a brincar com os orifícios do mundo dos objetos, como ralo da banheira, esgotos, fendas, fechaduras, tomadas, utilizando seus dedos ou outros objetos pontudos.

Ao começar a engatinhar, por volta dos oito meses de vida, a criança começa a se deslocar pelo espaço circundante e, ao começar a andar, aos doze meses, terá bastante ampliado seu campo de ação. A terra, a água e a areia, de puras substâncias, transformam-se em objetos lúdicos variados, segundo a imaginação infantil, substituindo as substâncias que saem de seu corpo, como as fezes e a urina, cercadas de proibições pelos adultos.

No primeiro ano de vida, aparecem os brinquedos como o tambor e a bola, que simbolizam o ventre materno. O tambor, geralmente improvisado a partir de uma tampa de panela acompanhada de uma colher, representa para a criança o ventre fecundo da mãe, transformando-se em seguida em meio de comunicação e, posteriormente, em objeto de descarga das tendências agressivas.

Aos três anos, as experiências biológicas serão traduzidas em jogos com bonecas e animais, que propiciam à criança a aprendizagem da maternidade e da paternidade. Suas brincadeiras vão se ampliando desenvolvendo sua riquíssima imaginação. Com medo de perder suas imagens, a criança busca conservá-las, recuperá-las e revivê-las através dos seus desenhos e nas suas brincadeiras de contar e ouvir histórias. Entre os três e cinco anos, o faz-de-conta está relacionado às brincadeiras sexuais, sendo que os desejos genitais podem canalizar-se no brincar de papai e mamãe, de médico e enfermeira, entre outras possibilidades, satisfazendo as necessidades da criança de tocar, de se mostrar, de ser vista e de ver.

Após os 5 anos de existência, as brincadeiras mais características do menino relacionam-se com os jogos de conquistas, de mistérios e aventuras. Armas, mocinhos e bandidos povoam sua imaginação. As meninas detêm-se mais no brincar de casinha, buscando a identificação com sua mãe. Entre os seis e os sete anos, surgem os jogos e as brincadeiras que combinam habilidades motoras, aptidões intelectuais e a sorte. São os jogos de regras, coletivos e sociais. O gosto pela luta, pelas corridas, por jogos com bola, é acentuado. Os jogos mais praticados são “amarelinha”, “bolinha de gude”, “futebol”, “bilboquê”, “pegar” e “esconder”, entre outros.

Precisamos, portanto, repensar o jogo, pois é através dele que a criança se desenvolve. No jogo, o corpo vive. É a experiência de viver mais significativa do ser humano. É um estado de espírito que se opõe frontalmente à lógica produtivo-capitalista. É importante, pois, perceber que, no centro da ação lúdica, está o papel assumido pela criança, determinando o conjunto de ações realizadas por ela na situação imaginária, geralmente representando situações do mundo adulto. O lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida; é o modo de ser do homem nesse transcurso. É um recurso privilegiado rumo à construção do ser humano em sua plenitude corporal, mental e espiritual. Nesse sentido, é oportuno o que pensa ALVES (2000), para quem, apesar da inutilidade tão decantada do jogo e da brincadeira por alguns, o corpo quer sempre voltar ao ludismo. E isso acontece porque o

brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria e felicidade, o que se deve ao fato de que, no jogar e no brincar, a criança se encontra com aquilo que ela mais ama.

O corpo, portanto, tem que ser compreendido como um espaço expressivo, como a possibilidade concreta de manifestação da interioridade da criança, e o jogo é o maior recurso de expressão da corporeidade infantil. No agir ludicamente, o corpo, o espaço e o tempo encontram-se numa dialética permanente de interações sucessivas, favorecendo a sistematização das atitudes e dos comportamentos da criança. O desenvolvimento infantil surge das suas interações com o mundo dos objetos os com seus semelhantes, esta segunda relação é de natureza socioafetiva, tipicamente humana.

As crianças são especialistas em brincar e, nas atividades lúdicas, elas desenvolvem seus aspectos cognitivos, afetivos e motores. O jogo, portanto, é um dos recursos concretos para o desenvolvimento infantil. As experiências e as ações lúdicas são fundamentais na autoconstrução da infância. No brincar, no jogar, as crianças correm, saltam, arremessam, imitam, fazem de conta, sempre de forma alegre e prazerosa. Essas ações lúdicas produzem efeitos significativos e caracterizam todo o seu processo de desenvolvimento. Através dessas ações, a criança se comporta intencionalmente, buscando a sua transcendência.

A criança se relaciona com o mundo através do movimento, captando informações via mundo dos sentidos, porém, para conhecer o seu próprio universo, ela precisa representá-lo, já que os objetos lhe são externos. O elemento básico dessa ligação da criança com o mundo é o signo. A sociedade determina padrões cinéticos, limita a motricidade da criança. A postura e o agir infantil são, na sua grande maioria, determinados pelos signos culturais. Através deles, ocorre uma transmissão e se dá a assimilação por parte da criança de uma conduta motora padronizada. Desde o nascimento, todo o processo de construção da subjetividade da criança é acionado. Além de a infância receber essa herança de agir, costurada pela sociedade, essa mesma sociedade nega à criança uma educação que possibilite o seu desenvolvimento de forma integral e harmônica. Na perspectiva de priorização do desenvolvimento cognitivo, instrumentalizando a criança para a sociedade produtiva, o corpo e a emoção são preteridos.

Nos seus raros momentos sem ocupação, no entanto, a criança ainda brinca. No jogo, o movimento é consciente, refletindo as múltiplas expressões e dimensões do universo infantil. Nessa ação, a criança torna-se um ser único e social, indivisível no que diz respeito às relações corpo e mente. O agir intencional da criança no mundo fica evidenciado nas suas

ações lúdicas, pois, através da representação da realidade, ela utiliza símbolos e signos que lhe permitem a progressiva abstração das suas experiências sensório-perceptivas.

Construída tanto na filogenia como na ontogenia, a relação entre a consciência e a motricidade da criança é extremamente dialética. São construções sociais definidas, sendo as características biológicas da espécie humana pressupostos básicos para que tais construções ocorram. O que acontece numa dessas construções tem seus reflexos e influencia outra. Corpo e cérebro são um só organismo, portanto, ao analisarmos a criança e os seus jogos, consideramos, acima de tudo, essa atividade no contexto das relações sociais em que ocorrem. É através dessa prática social, que a criança vai desenvolvendo motoramente, ampliando e enriquecendo suas possibilidades cinéticas, o seu agir no e com o mundo..

No jogar, o movimento infantil pode ser considerado semiótico em dois sentidos: o primeiro é de que a sua gênese é mediada por signos, pois acontece permeado por uma determinada cultura que se utiliza de um sistema de signos, incluindo neles a língua; o segundo é que, sendo o movimento uma forma concreta de interação da criança com o meio ambiente, ele se constitui na possibilidade de explicitação da intencionalidade e da ação da criança, portanto, para ela que está realizando sua ação lúdica e para nós que a estamos observando, o movimento apresenta um significado, logo podemos considerá-lo como signo.

Os jogos infantis são possibilidades concretas de a criança experimentar e vivenciar o domínio do corpo em movimento, interpretando suas sensações proprioceptivas e tátil-cinestésicas. Na atividade lúdica, a criança adquire liberdade de ação e de expressão, principalmente pela construção de movimentos imaginativos e criativos. E nesse processo de relação com o mundo via brincadeira, ela vai ampliando sua consciência a respeito de si mesma e do mundo. É um contínuo processo dialético de interpessoalidade e intrapessoalidade.

Assim, temos de entender que a ação motora da criança, o seu movimentar, resulta de uma combinação de diversos fatores, antropológicos, biológicos, culturais e psicológicos. O seu desenvolvimento motor sofre uma forte influência da sensação, da percepção, da cognição, da emoção e da memória. O movimento da criança é singular e tipicamente humano, principalmente porque o seu corpo é muito mais do que um corpo físico se deslocando no tempo e no espaço, é muito mais do que um simples conjunto de alavancas, ele é a sua instância de interação com o universo.

O desenvolvimento motor da criança, depende, portanto, dos diversos fatores citados anteriormente, e assim, quanto mais rica forem suas experiências lúdicas, maior será a evolução infantil. Na faixa etária compreendida entre 6 a 8 anos, em que a criança inicia o processo de abandono do pensamento egocêntrico, apresentando um relacionamento sociopessoal mais equilibrado, suas necessidades de socialização ocorrem preferencialmente com o mesmo sexo. Seu interesse e seu prazer está no agir simbolicamente, através do faz-de-conta, da imitação ou da reprodução das ações do cotidiano, na identificação de heróis, tendo sempre, como pano de fundo, o adulto. Nessa fase, a criança transforma objetos variados em brinquedos, conforme sua criatividade e imaginação. Apresenta predileção por atividades naturais (correr, saltar, trepar, etc.) e por atividades lúdicas de todas as espécies, à medida que seu desenvolvimento motor se acelera, demonstrando predileção por testar suas qualidades físicas, como força, equilíbrio, coordenação, velocidade e agilidade, proporcionalmente às suas possibilidades e interesses. Seu processo de assimilação permite-lhe ordenar as experiências acumuladas e relacioná-las com as experiências obtidas em períodos anteriores, pois a sua atividade mental é intensa, desenvolvendo-se intelectualmente, principalmente através da observação, da percepção e da discussão;

Na faixa etária compreendida entre 8 a 10 anos, devido à maturação de seu sistema neuromotor e ao controle da vontade, a criança adora a execução de atividades que envolvam as suas qualidades físicas, portanto, através de suas experiências motoras, ela pode aumentar a resistência e a força muscular e aprimorar a agilidade e a flexibilidade, demonstrando um grande interesse pelos jogos coletivos, de regras predeterminadas ou elaboradas pelos participantes e sendo capaz de coordenar movimentos físicos associados a relações cognitivas, não só em movimentos amplos como também em movimentos específicos.

A estrutura de desenvolvimento e crescimento das crianças dos diferentes sexos parece seguir de forma quase paralela até a idade dos dez anos. Com essa constatação, elaboramos um quadro de relação entre as características do desenvolvimento da motricidade infantil e as estruturas do jogo:

Quadro 10 - Motricidade infantil x estruturas do jogo

ESTÁGIO E ESTRUTURA DO JOGO	MOTRICIDADE INFANTIL	ATIVIDADES LÚDICAS
Desenvolvimento Sesório-motor 0 a 2 anos Exercício	<ul style="list-style-type: none"> ↓Conduas reflexas; ↓Conduas adquiridas; ↓Evolução da locomoção, da preensão e da manipulação; ↓Movimentos restritos; ↓Exercitação de movimentos básicos, como rastejar engatinhar, equilibrar, andar, correr, trepar, saltar, lançar. 	<p>Exploração do espaço através de atividades sensório-motoras;</p> <p>Atividades de motricidade manipulatória e grosseira;</p> <p>Expressão, através do desenho e da pintura, da construção e da representação.</p>
Período pré-operatório 2 a 6 anos Símbolo	<ul style="list-style-type: none"> ↓Egocentrismo acentuado; ↓Enriquecimento sensório-motor; ↓Desenvolvimento da coordenação; ↓Domínio das qualidades naturais; ↓Desenvolvimento do esquema corporal; ↓Desenvolvimento espaço-temporal. 	<p>Jogos imitativos;</p> <p>Jogos de ficção;</p> <p>Jogos de luta;</p> <p>Brinquedos cantados;</p> <p>Atividades rítmicas;</p> <p>Jogos de faz-de-conta.</p>
Período Operatório Concreto Regra	<ul style="list-style-type: none"> ↓Desenvolvimento de qualidades físicas; ↓Desenvolvimento social e coletivo; ↓Desenvolvimento motor acentuado; ↓Domínio de materiais e do espaço; ↓Desenvolvimento neuromotor; ↓Compreensão e discussão das regras; ↓Autonomia na atividade motora. 	<p>Contestes;</p> <p>Jogos coletivos;</p> <p>Jogos com desafios motores;</p> <p>Jogos tradicionais;</p> <p>Jogos de aventura;</p> <p>Jogos de descobertas;</p> <p>Jogos pré-desportivos.</p>

Após essa breve caracterização do desenvolvimento motor da criança, apontamos as qualidades motoras que surgiram na análise dos jogos tradicionais infantis investigados (os quais serão apresentados no próximo capítulo), tais como coordenação, equilíbrio, força, flexibilidade, resistência, relaxamento e velocidade.

Agilidade - Qualidade física que permite a realização de atividade motora com um grau de complexidade, principalmente nas mudanças de posição e atitudes do corpo no menor tempo disponível, com harmonia e coordenação. Em vários jogos observados, identificamos o desenvolvimento dessa qualidade, em especial citamos os “jogos de saltos” e os de “pegar”.

Coordenação - Qualidade motora que permite a realização de tarefas cinéticas, com maior facilidade e esteticidade de execução. A coordenação é resultante da harmonia do jogo muscular em repouso (estática) e em movimento (dinâmica), não alcançando seu desenvolvimento definitivo antes dos 15 anos de idade, o que facilita o seu desenvolvimento progressivo. A coordenação estática resulta do equilíbrio entre a ação dos grupos musculares antagonistas (músculos que produzem o movimento contrário aos agonistas que causam o movimento) e se estabelece em função do tônus, permitindo a conservação voluntária das atitudes. A coordenação dinâmica é a colocação em ação de diversos grupos musculares simultaneamente, na execução de movimentos voluntários relativamente complexos. Implica harmonia de movimentos voluntários dos grandes segmentos do corpo ou a capacidade de controlar os atos motores que põem em ação todo o corpo. Nos jogos de arremessos, de lançamentos e com bola, podemos observar o desenvolvimento da coordenação da criança.

A coordenação apresenta-se também como fina, que é a capacidade de realização de movimentos bastante específicos, utilizando os pequenos músculos do corpo, incluídas, aqui, a coordenação manual e a visomotora. Com relação à coordenação dinâmica manual, é necessário distinguir o modo de execução em que aparecem os movimentos coordenados, podendo ser simultâneos, alternados ou dissociados e, pelo dinamismo que originam, podem ser os digitais puros, os de manipulação e os gestuais.

Nos movimentos coordenados simultâneos, as mãos se movem ao mesmo tempo, em ação conjunta. As mãos caracterizam-se por sua simetria, constituindo, dessa forma, grande parte dos movimentos úteis na vida da criança, presentes nos jogos de agarrar uma bola, por exemplo. Nos movimentos alternados, as mãos não realizam o movimento ao mesmo tempo e, sim, em sucessão. Nos movimentos dissociados, as mãos realizam movimentos diferentes,

sendo que a dominante realiza a tarefa primordial, e a outra apenas atua como auxiliar, o que fica visível em jogos como o do “taco”, “banana podre”, etc. Nos movimentos digitais puros, a amplitude da ação é restrita, caracterizada pelas tarefas de bastante precisão, como no jogo da “bolinha de gude”. Os movimentos de manipulação são puramente manuais, correspondem à movimentação de pouca amplitude, só exigindo o ato de apreensão com associação digital. Os movimentos gestuais ajudam na expressão corporal, pois são movimentos envolvendo vários segmentos como braço, antebraço e mão, determinando sua desenvoltura e ocorrendo principalmente no jogo de “bola de meia”.

Na associação de tarefas, a coordenação motora fina pode apresentar-se como sendo visomotora, caracterizada pela associação da coordenação da visão com o ato motor; óculo-manual, que associa coordenação das mãos com a visão; óculo-pedal, caracterizada pela associação da coordenação dos pés com a visão;

Equilíbrio – Qualidade que permite a manutenção do corpo numa determinada posição por um período de tempo, contra a lei da gravidade. O equilíbrio é obtido por uma combinação de ações musculares, podendo ser dinâmico, em situações de movimento; estático, obtido numa determinada posição; recuperado, conseguido após um salto. Trata-se de uma qualidade fundamental para a coordenação geral da criança, isso porque o desenvolvimento do equilíbrio irá influenciar na construção do esquema corporal infantil. Nos jogos de “amarelinha”, “pular corda” e “alturinha”, esta qualidade é o que possibilita à criança seu pleno aprimoramento.

Força - Qualidade de resistência à ação de uma sobrecarga maior em determinados grupos musculares, podendo ser dinâmica, estática e explosiva. A força dinâmica envolve as forças dos músculos nos membros em movimento, a força estática é o tipo de força sem produção de movimento, também chamada de isométrica, e a força explosiva é a capacidade de exercer o máximo de energia num ato explosivo, também conhecida como potência muscular. Notamos esse tipo de força em ação nos jogos de “tiro ao alvo”, “cabo de guerra”, “bola de meia”, entre outros.

Flexibilidade - Capacidade funcional para executar com maior facilidade, mobilidade e amplitude, movimentos e ações corporais. Depende, fundamentalmente, da elasticidade dos músculos e da conformidade articular. Sua incidência revelou-se predominante no jogo do “elástico”.

Resistência - Qualidade física que permite um esforço contínuo de exercícios prolongados, durante um determinado tempo. Depende basicamente dos sistemas cardiovascular e respiratório. A resistência pode ser do tipo aeróbico, que é a capacidade de sustentação de atividade física por um longo tempo; do tipo anaeróbico, caracterizado como a capacidade de manutenção de uma atividade física em situação de débito de oxigênio e do tipo muscular, que é a capacidade de repetir um determinado movimento no maior tempo possível com a mesma eficiência. O jogo “pega-pega”, por ser, na essência, realizado com constantes corridas, desenvolve a resistência da criança.

Relaxamento - Qualidade física compreendida como um fenômeno neuromuscular resultante de uma redução de tensão na musculatura esquelética, podendo ser total e diferencial. O relaxamento total está relacionado a processos psicológicos e envolve todo o corpo na recuperação de esforço físico, e o relaxamento diferencial é a descontração de grupos musculares não necessários à execução de um movimento. No jogos de construção e nos jogos que utilizam cantos, podemos observar o relaxamento mental da criança.

Velocidade - Qualidade física particular do músculo e das coordenações neuromusculares; permite a execução de uma sucessão rápida de gestos que, em seu encadeamento, constituem uma só e mesma ação, caracterizados por uma intensidade máxima e por uma duração breve. A velocidade apresenta como subdivisão a velocidade de reação, a velocidade de deslocamento e a velocidade de membros. Velocidade de reação é a capacidade de velocidade em resposta a um estímulo, observada no jogo da queimada. Velocidade de deslocamento é a capacidade máxima de deslocamento de um indivíduo de um ponto ao outro numa unidade de tempo, observada nos jogos de pegar. Velocidade de membros é caracterizada como a movimentação de braços ou pernas tão rápida quanto possível, observada no jogo do “taco”.

5.3 – O JOGO E O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO



O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA É IMPREGNADO DE EMOÇÃO, PORTANTO SUA PERCEPÇÃO DO MUNDO FRUTIFICA A PARTIR DE SUAS INTERAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS, AS QUAIS LHE DÃO UM SENTIDO COLORIDO E SINGULAR.

No processo de existência do ser humano, a ação motora, a cognição e a emoção são aspectos indissociáveis. As relações afetivas com o nível contextual, sócio-histórico e cultural, com pais, adultos e pares, exercem uma influência determinante no desenvolvimento da criança. Os aspectos afetivos e emocionais têm um papel determinante na formação das estruturas cognitivas infantis. Temos de entender a afetividade de uma maneira mais ampla, pois ela é fruto das vivências dos indivíduos e das formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e no funcionamento da cognição infantil, determinando os interesses e as necessidades da criança. É o elo entre o universo social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, a criança não tem como suprir suas necessidades e desejos, dependendo, em muito, da interação com o adulto. A emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. Associada à motivação e à personalidade exerce um papel fundamental na apreensão do mundo pela criança. O desenvolvimento cognitivo-afetivo-motor infantil é impregnado de emoção, portanto sua percepção de mundo frutifica de suas interações externas e internas, as quais lhes dão um sentido colorido e singular.

O processo de desenvolvimento infantil é essencialmente social. É através da interação com os outros que a criança assimila e incorpora elementos de sua cultura. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo de formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que lhe possibilitarão conhecer e controlar a realidade. Assim, a

importância do outro torna-se vital para o desenvolvimento infantil. Todas as funções, no desenvolvimento da criança, acontecem inicialmente no nível social, para, em seguida, ocorrer no nível individual. Primeiramente entre as pessoas para, depois, ocorrerem no interior da própria pessoa, portanto é a partir das interações com os outros que o sujeito estabelece relações com os objetos do conhecimento. Nesse processo de apropriação dos objetos culturais através das experiências vivenciadas com os outros, é designado à criança um sentido afetivo, que irá determinar a qualidade do objeto a ser internalizado. É a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo, nos anos iniciais, que a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação familiar, ampliada posteriormente pelos adultos importantes na sua vida e pelos seus pares.

Assim, todo o processo de desenvolvimento infantil está permeado de aspectos afetivos, já que é oriundo das interações sociais e se estabelece num processo vincular. O jogo é um dos recursos de relação interpessoal que possibilita, através da mediação entre as crianças envolvidas na ação lúdica, um processo intrapessoal, de internalização de experiências afetivas com relação aos elementos culturais, tornando-se parte de suas histórias individuais.

O desenvolvimento socioafetivo da criança envolve sentimentos e emoções que são identificados nela mesma ou nas relações com os outros; assim, atividades da cultura infantil podem oferecer à criança possibilidades de motivações ora gerais, ora diferenciadas pelo grau de liberdade que acompanha as tentativas de auto-realização infantil, desenvolvendo todo o processo de comunicação, socialização, espírito de cooperação e, conseqüentemente, integração à vida social. Se jogar supõe relação social, supõe interação, é nessa ação lúdica (jogando) que a criança desenvolve todas as dimensões de sua personalidade, portanto o ludismo deve ser contemplado no processo educativo da criança.

A criança demonstra, no brincar, o segredo de viver em harmonia. O seu mundo lúdico é mítico, poético, é o reino da fantasia. No jogar, afloram a afetividade e a emoção; os elementos simbólicos produzem uma transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica a transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação.

As qualidades socioafetivas que surgiram das ações lúdicas nos jogos tradicionais, fundamentais para o desenvolvimento da criança foram a atenção, a compreensão, a comunicação, a consciência, a concentração, a decisão, a integração, a motivação, a participação e a socialização, entre outras a seguir conceituadas.

Atenção – Esta qualidade afetiva consiste na predisposição interessada da criança por alguma coisa, ou a auto-estimulação para a ação. No brincar, a atenção da criança é extrema, seja fugindo ou pegando, seja saltando ou lançando, seja construindo ou dançando, demonstrando todo o prazer em participar de tais atividades..

Compreensão – Esta qualidade, que possibilita à criança entender e ser benevolente para com o outro, também está no seio do jogo infantil. Mesmo nos jogos com regras pré-determinadas, observamos o respeito ao próximo.

Comunicação - Na sua acepção mais geral, designa qualquer processo de intercâmbio de uma mensagem entre um emissor e um receptor, ou é o sistema pelo qual as idéias e sentimentos são transmitidos de pessoa para pessoa, na busca de uma compreensão perfeita. Nos jogos tradicionais, a comunicação, na busca por resolver problemas e por participar ativamente, é muito intensa por parte das crianças.

Consciência - Pode ser definida como a presença vivida do indivíduo em si mesmo e com relação ao mundo na busca de sua transparência. O jogo, enquanto atividade social, favorece em muito a construção da consciência infantil. Nas relações com o outro, a criança vai desenvolvendo esta qualidade que é uma construção social..

Cooperação – É bastante evidenciada, principalmente pelos participantes de uma mesma equipe, como na “pelada”, em que todos se ajudam na ânsia de chegar ao objetivo do jogo. Assim, podemos definir cooperação, no sentido mais comum, como a prestação de auxílio ao outro, num processo coletivo, visando a um objetivo comum, em que todos os participantes são fundamentais para a obtenção do resultado final.

Concentração – É o grau maior de atenção, possibilitando à criança a realização de uma determinada ação. Essa habilidade é tão visível no jogo que, parafraseando Claparède, poderíamos afirmar que não existe coisa mais séria do que uma criança brincando.

Decisão - Capacidade que possibilita à criança executar uma determinada ação escolhida, envolvendo, nesse processo, liberdade, vontade e determinação. Esse poder de decisão podemos contemplar principalmente nos jogos de desafios cinéticos, como o de

ultrapassar alturas, pois, a cada nova altura, impõe-se um novo desafio, uma nova decisão e, nos jogos de “pegar” e “salvamento” - por ocasião de nossa observação, percebemos que, apesar dos riscos a que se submetiam, temendo se tornarem prisioneiras, as crianças arriscavam-se para salvar as demais.

Interesse - Qualidade que tem ligação direta com o desejo e com as aspirações da criança, tornando-se, dessa maneira, uma garantia de uma maior atenção, tendo, assim, uma ligação intrínseca com a aprendizagem. O prazer proporcionado nos jogos tradicionais leva a criança a realizar tais jogos, demonstrando todo o seu interesse por eles.

Motivação - É a qualidade que desperta na criança o desejo, a vontade e o interesse de realizar/participar de uma determinada atividade. Como observamos crianças brincando espontaneamente em jogos tradicionais, com alegria, felicidade e prazer, o nível de motivação revelou-se imensurável.

Participação - Capacidade de se inserir com disposição e responsabilidade em uma determinada atividade. Pelos mesmos motivos explicitados anteriormente, a participação das crianças mostrou-se muito dinâmica.

Sociabilização - Qualidade que se caracteriza pela possibilidade de viver em grupo, em sociedade. Por ser uma atividade social, o jogo tradicional infantil torna-se um grande recurso de sociabilização da criança.

Finalizando a apresentação dessas qualidades, entendemos como fundamental a transformação da escola numa verdadeira fonte de motivação, permitindo ao aluno recuperar todas as suas perdas históricas, no sentido de ser amado, valorizado, compreendido e orientado para ser feliz, e nessa perspectiva, entendemos que os jogos tradicionais têm um papel inquestionável, e, como tal, constituem-se recursos na tentativa de ampliar e superar a formação cognitivista oferecida pela escola tradicional, excluindo do processo educativo os sonhos e anseios infantis.

Temos de compreender que o jogar, como uma atividade resultante de um processo aleatório, é mais que um direito da criança, é uma necessidade sua, não devendo, portanto, acontecer sob a égide da imposição e, sim, sob a égide da descoberta, do prazer, pois essa atividade não é só uma idéia, mas uma vivência fundamental para o pleno desenvolvimento da humanidade infantil.

VI - O CORPO BRINCANTE



“O prazer do cérebro/mente acontece quando o tempo do eu e o tempo do ambiente/universo se encontram. É uma pena que, entre as múltiplas dimensões temporais que nos envolve, aquelas que são internas à nossa corporeidade sejam as menos conhecidas e apreciadas. Um antigo falso pudor – ou será um medo da finitude do prazer? – nos inibe de olhar/escutar para dentro de nós para advertir os ritmos temporais que regulam o acontecer bio-psico-energético de nossa própria vida.”

Hugo Assmann (1998, p. 231)

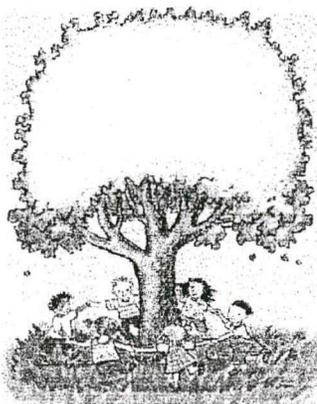
6.1 – AS CRIANÇAS E SEUS JOGOS TRADICIONAIS

174

6.2 – O JOGO QUE SONHAMOS

206

6. 1 - AS CRIANÇAS E OS SEUS JOGOS TRADICIONAIS



OS JOGOS TRADICIONAIS CONSTITUEM-SE MUITO MAIS DE CONTEÚDO DO QUE DE MÉTODO, DADA SUA NATUREZA CULTURAL E SEU SIGNIFICADO SOCIAL. SÃO, POR EXCELÊNCIA, ATIVIDADES FUNDAMENTAIS PARA A CRIANÇA.

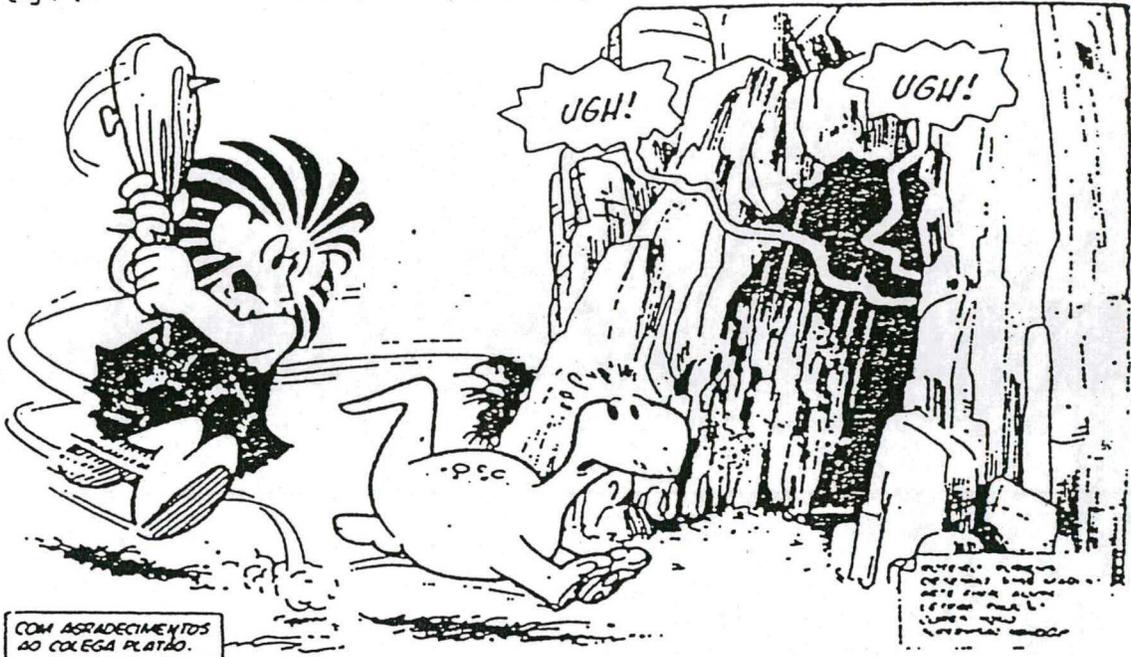
Na construção do seu acervo lúdico, as crianças recebem, através de transmissão cultural de gerações anteriores, os jogos tradicionais e experimentam os jogos elaborados pelo seu contexto social. Influenciadas pelo modismo, incorporam jogos eletrônicos e virtuais, oferecidos pelos recursos tecnológicos (computador e *video game*) e têm acesso a uma nova gama de personagens fictícios e irreais da indústria televisiva. Essas atividades lúdicas são dotadas de uma significação social, precisam ser aprendidas, uma vez que sua construção apresenta um recorte do mundo, tendo como pano de fundo a interpretação das atividades humanas. Assim, o contexto e a cultura em que a criança vive exercem uma forte influência sobre tais atividades.

Os jogos oferecidos pelos recursos tecnológicos e pelo modismo não apresentam uma identidade cultural específica, pois, com o processo de globalização mundial, são oferecidos e difundidos por todo o planeta. Com a influência da sociedade informacional, está ocorrendo uma multiplicação de brinquedos nos últimos tempos, principalmente aqueles relacionados a universos imaginários. O que presenciemos, hoje, é o jogo sendo projetado num mundo de miniaturas. Todas as experiências mais profundas realizadas com o corpo, nas brincadeiras de banguê-banguê e de polícia e ladrão, nos mais variados tipos de luta, perdem espaços, sendo substituídas por atividades manuais imaginativas com personagens fictícios em forma de bonecos plásticos flexíveis.

Outros fatores também estão sendo decisivos na transformação ou exclusão de alguns jogos tradicionais. Dentre eles, destacamos, em especial, as mudanças no contexto social, cultural e ambiental, visíveis na ausência de espaços adequados, no pouco tempo do adulto escravizado pelo modo de produção, na violência urbana e na educação formal excludora dos

anseios infantis. Tudo isso, aliado às horas em que a criança passa na frente de um computador, de uma televisão ou de um *video game*, promove a descorporalização infantil. Esse retorno ao mito das cavernas, uma vida reclusa e isolada, pode ser ilustrado pela história em quadrinhos “O mundo das sombras”, baseada no mito das cavernas de Platão, vivida pelo personagem Piteco, de autoria de MAURÍCIO DE SOUZA.(s/d):

AS SOMBRAS DA VIDA PITECO



COM AGRADECIMENTOS AO COLEGA PLATÃO.

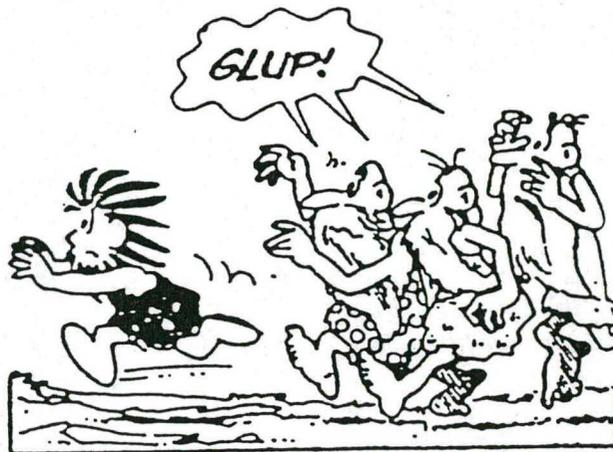


MSP871143 - AMO4/12











A forte e recente influência da televisão no brincar infantil, a partir da década de 1970, vem sendo sentida, principalmente a partir do momento em que ela se transformou num poderoso instrumento de construção do mundo imaginário e fictício infantil. O riquíssimo repertório de imagens na televisão é incorporado pela cultura lúdica infantil. Concordando com BROUGÈRE (1995), precisamos destacar que a inserção da televisão na ludicidade infantil não acontece pela simples apresentação das imagens. Esse recurso só vai gerar brincadeiras se essas imagens forem integradas às estruturas que constituem a base da cultura lúdica infantil. Ao apoderar-se do tema proposto pela televisão, a brincadeira não se resume à simples imitação do que foi visto, mas ao conjunto de imagens que, além de serem conhecidas, podem ser combinadas, utilizadas e transformadas no âmbito da estrutura lúdica.

Assim, apesar da ênfase aos jogos tradicionais, compreendemos que a criança está inserida num contexto cultural de uma sociedade informatizada e globalizada, absorvendo esse progresso tecnológico. Além da influência televisiva, o computador e o *video game* também oferecem uma gama variada de jogos eletrônicos de desafios, descobertas e lutas. Todos esses recursos tecnológicos fazem parte do nosso cotidiano e, portanto, influenciam sobremaneira a cultura lúdica infantil. Através deles, os jogos estão se multiplicando; vários deles são criados, outros são modificados, transformados ou sofisticados e, no confronto com todas essas possibilidades de entretenimento, a criança vai estruturando e organizando o seu acervo lúdico. Através dessa grande oferta de brinquedos, ela reorganizará os seus significados segundo a incidência que neles tenham os elementos de sua realidade, pois os papéis interpretados por ela, principalmente nos jogos simbólicos, representam o seu contexto.

Apesar das investidas das indústrias do brinquedo, do apelo da televisão, da mídia e do desenvolvimento tecnológico, outros fatores também completam esse quadro, sendo decisivos na transformação ou exclusão de alguns jogos tradicionais. Destacamos, em especial, as mudanças no contexto social, cultural e ambiental; a ausência de espaços adequados; a escravização do adulto pelo modo de produção; a violência urbana e a educação formal excludora dos anseios infantis.

Apesar desse triste quadro, dessas influências de vários tipos, ainda existem brincadeiras que escapam do universo televisivo e dos recursos tecnológicos. Apesar do excessivo número de personagens idealizados na televisão e nos *video games*, o gigante, o duende, a bruxa, o mago, os anões e os príncipes permanecem incólumes ao progresso e ao

tempo. As crianças ainda resistem, brincando com alguns jogos tradicionais, atividades lúdicas de uma cultura popular, ricas em significados e transmitidas por gerações anteriores. Tais atividades maravilham a criança e despertam a sensibilidade, a surpresa, a criação, a imaginação e os sonhos no universo infantil.

Escolhemos os jogos tradicionais infantis como objeto de estudo na perspectiva de comprovar os seus valores intrínsecos, surgidos da sua própria essência. Não pretendemos nos opor radicalmente contra o jogo educativo, essa segunda forma de conceber o jogo, porém com objetivos pré-determinados pelo adulto. O jogo educativo busca introduzir conteúdos escolares, objetivando favorecer o processo de ensino-aprendizagem da criança. Ao ser utilizado como recurso no desenvolvimento de objetivos pedagógicos, perde as qualidades mais características do jogo infantil que são a espontaneidade, a magia, a liberdade, o prazer e o encanto. Ao perder sua essência, transforma-se, sob a ótica infantil, em trabalho. Essa foi uma das razões que nos motivou a pesquisar os jogos tradicionais infantis, nos espaços próprios em que eles ocorrem, ou seja, quintais, ruas, logradouros e praias em que brincam crianças do interior da Ilha de Santa Catarina.

O nosso objetivo, neste estudo, foi analisar tais jogos com vistas a sugerir sua inclusão como conteúdo escolar, a partir do pressuposto de que as qualidades que emergem na ação do brincar tradicional possibilitam o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores e socioafetivos da criança de forma harmônica e integral. Além disso, os jogos tradicionais podem desenvolver outras possibilidades do universo da criança, sendo, portanto, fundamentais no existir infantil. Fica claro, desse modo, que devemos priorizá-los, não sob o ponto de vista didático, mas como uma atividade de auto-expressão da cultura lúdica infantil, pois constituem-se muito mais conteúdo do que método; são, por sua natureza cultural, pelo seu significado social, por excelência, um conhecimento fundamental para a criança.

O jogo tradicional é atividade de felicidade e encantamento da criança. O princípio norteador de sua ação lúdica é o prazer, que tem origem na atividade livre e espontânea, na possibilidade de expressão corporal em que é possível a experimentação de sensações emocionais, cognitivas e cinestésicas, no processo de interação e apreensão do mundo. É a oportunidade que a criança tem de provar uma dimensão de totalidade, sem dissociação entre pensamento, ação e emoção.

Essa atividade lúdica de origem social, fundamental para a criança, apresenta, na concepção de BRUHNS (1993), ligação com alguns aspectos mágico-religiosos e com certas cerimônias místicas, desde os primórdios da civilização, universalizados até hoje. Alguns brinquedos tradicionais muito antigos foram introduzidos inicialmente como forma de cultos, tais como a bola, o arco, o papagaio, porém, com a capacidade criativa e imaginativa da criança, esses brinquedos foram transformados em objeto de suas brincadeiras. Outros jogos surgiram a partir das relações afetivas, como o namoro, o casamento, a traição, além de acontecimentos da vida profana como adivinhações, feitiços, crenças, entre outros elementos culturais.

Alguns jogos com bola podem ter sido originários do jogo milenar mexicano, praticado pelos Astecas e pelos Maias, denominado *tlachtli*, que tem como objetivo central acertar uma bola dentro de orifícios nas paredes. Outra influência surgiu com um dos ritos pagãos da Inglaterra que se constituía no ato de rolar uma esfera.

A “amarelinha”, de origem greco-romana, teve seu auge durante o Império Romano, quando, para a comunicação entre províncias do Norte na Europa com o Mediterrâneo e a Ásia Menor, as legiões romanas construíam estradas pavimentadas com pedras, oportunizando aos seus soldados além de jogarem “amarelinha”, ensinarem esse jogo para as crianças francesas, germânicas e inglesas, difundindo-o pelo mundo inteiro.

A partir da mágica da adivinhação com um dado giratório, surgiu o “jogo do pião”. Já o “jogo de xadrez”, que teve origem na Índia, sofreu várias modificações em suas peças na trajetória para o Ocidente: elefantes, marajás e carros de guerra foram substituídos por bispos, reis e torres de castelos. Quanto ao jogo de “pernas-de-pau”, de origem religiosa e mitológica, era utilizado na África, preferencialmente pelos feiticeiros, na iniciação dos jovens de algumas tribos ao mundo adulto. O “jogo da cabra-cega”, a seu turno, relacionado com comemorações pagãs, representava o cego com a figura do diabo, e o jogo que consiste em empurrar arcos com auxílio de uma haste de madeira originou-se da tentativa de representar a trajetória do sol.

A origem de outros brinquedos também é peculiar. O brinquedo cantado “pau de fitas”, por exemplo, foi uma dança criada na Europa para atrair o frutificante espírito da vegetação desperto pela primavera. A “pipa” (“pandorga” ou “papagaio”), criada no Extremo Oriente, representava, nas festas orientais, a alma, enquanto o “chocalho”, de influência indígena, foi utilizado como um brinquedo de proteção infantil, objetivando espantar os maus espíritos; e a

boneca, além do ensaio do instinto maternal, difundiu-se porque possibilitava à criança, assimilação do mundo real. Vale registrar que, de modo geral, os bonecos, representam imagens do homem, tornando-se, para as crianças, uma escola de vida. Ao brincar com os mais diversos bonecos, elas desenvolvem aspectos das dimensões morais e sociais, além do gosto estético, isso porque os bonecos e as bonecas com as quais brincam transformam-se em sujeitos.

A esse respeito, é oportuno o que escreve BRUHNS 1993, p. 66):

...quanto ao significado das miniaturas, entre as quais a boneca faz parte, explicando que no mundo delas, o conhecimento sofre uma inversão: o todo precede as partes, diferentemente de quando queremos conhecer o objeto concreto em sua totalidade, cuja tendência, muitas vezes, é começar pelas partes. Isso significaria um poder sobre a identidade do real. Pode-se transportar o objeto, apreendê-lo num só golpe de vista etc. Nesse caso, através da boneca, haveria transformação da pessoa em sujeito.

Paralelamente ao processo de investigação dos jogos tradicionais, observamos vários jogos e brincadeiras utilizadas pela criança, originados principalmente pela tecnologia, dentre os quais destacamos os jogos de faz-de-conta utilizando os personagens de desenhos animados, principalmente de influência japonesa como “Comandos em Ação”, “Digimon” e “Pokemon”, ao lado de vários jogos eletrônicos de desafios, descobertas e lutas. Além de observações dessa natureza, focalizamos nosso olhar para novas brincadeiras que estão tomando nossas ruas, tais como o *skate*, o “patins” e o “patinete”, que vieram substituir os tradicionais “carretão” e o “carrinho de rolimã”.

É oportuno, também, citar algumas características que foram surgindo durante o processo de observação do brinquedo infantil e que contribuíram para consolidar crescentemente nossa percepção de que os jogos tradicionais são atividades sociais e culturais fundamentais para o desenvolvimento da criança e dependem muito do meio sociocultural no qual ela se insere. No interior da Ilha, as crianças sofrem uma forte influência da cultura açoriana, sendo tais jogos comuns, na maioria das comunidades visitadas (entre as quais não observamos diferenças significativas quanto à incidência ou à configuração desses jogos), o que se explica principalmente em razão do contexto cultural e econômico, ou seja, as facilidades de acesso aos mais variados brinquedos e brincadeiras tradicionais, tendo em vista que grande parte deles é construída pelas próprias crianças. A influência da limitação do espaço físico constitui item relevante nesta análise, porém a criança do interior da Ilha de

Santa Catarina ainda tem à sua disposição excelentes locais para a prática desses jogos, principalmente nas comunidades situadas à beira das praia.

Os locais de realização predominante são as ruas, os logradouros públicos, os quintais e os terrenos baldios, espaços que permitem às crianças uma adaptação dos jogos segundo seus interesses, sua criatividade e suas necessidades. Os jogos são praticados, na sua grande maioria, por meninos e meninas, sem predominância marcante de gênero, porém vale destacar que, no jogo de futebol de rua, observamos, ainda, o domínio do sexo masculino, enquanto que, no jogo de pular elástico e nas brincadeiras com corda, o domínio se consolida como feminino. Apesar de vários elementos comuns, essas diferenças de domínio de gênero talvez indiquem, à guisa de hipótese, segundo BROUGÈRE (1998), o papel que a atividade lúdica pode representar na construção da identidade sexual do ser humano.

Observamos a utilização dos mais variados brinquedos nas ações lúdicas da criança, os quais, por si só, constituiriam objeto de pesquisa. Destacamos, aqui, três tipos de brinquedos/materiais encontrados: os confeccionados pelas indústrias especializadas do ramo (bolas, cordas, bolinhas de vidro); os materiais de sucatas utilizados na forma como são encontrados, transformados ou adaptados pelas crianças (latas, pneus, madeiras, elásticos e tampinhas de garrafas); e os construídos pela própria criança com ou sem ajuda do adulto (as pipas e pandorgas, a bola de meia, os bastões do taco, as pernas-de-lata e as pernas-de-pau).

O número de participantes varia bastante, aumentando consideravelmente nos meses do verão, que coincidem com as férias escolares. Até no cotidiano infantil podemos observar a influência da escola, pois a criança, além de algumas obrigações domésticas, convive, sobretudo, com a responsabilidade em relação aos deveres escolares e com a exigência dos pais para estudar. Na média dos jogos observados, o número variou entre duas a dezesseis crianças participantes, numa faixa etária compreendida entre os 6 e os 12 anos.

Entre os jogos observados nas comunidades visitadas, observamos que os mais praticados são: “amarelinha”, “bate-manteiga”, “boca-de-forno”, “bolinha de vidro”, “esconde-esconde”, “taco”, “pega-pega”, “pelada”, “pião”, “pipa”, “pular corda”, entre outros. A grande maioria desses jogos é realizada durante todo o ano, porém alguns surgem em períodos distintos, revelando-se sazonais, como é o caso da “pipa”, do “pião” e da “bolinha de gude”.

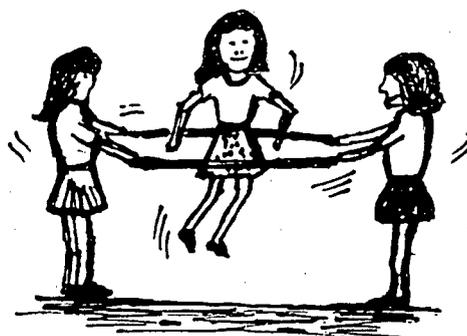
A partir dos 7 anos, o jogo e o corpo têm um papel fundamental no desenvolvimento biológico, social e psíquico da criança. O gosto por atividades para medir suas habilidades e qualidades físicas é bastante acentuado. Brincar com bola, brincar de luta, brincar de corridas variadas, de saltos, de lançamentos, de pegar e de esconder faz parte do cotidiano lúdico da criança do interior da Ilha de Santa Catarina.

Antes de apresentarmos os jogos individualmente ou agrupados por similaridades de ação lúdica, conforme foram coletados durante os eventos de campo, nos doze meses de visita às comunidades que fizeram parte deste estudo e que resistem às transformações culturais da sociedade, elaboramos um quadro identificando tais jogos em ordem alfabética e apresentando as suas classificações, conforme havíamos registrado no quinto capítulo deste estudo, “O corpo lúdico” (p. 124), considerando as estruturas “exploração”, “símbolo” e “regras”. Apresentamos, ainda, os brinquedos utilizados na realização dos jogos (brinquedos que representam a segunda fase lúdica da criança - o brincar com os objetos, o que surge para substituir o brincar com o corpo), além de apontarmos as origens históricas dos jogos, o que levamos a efeito subsidiados pelos estudos de BRUHNS (1993).

Quadro 11 - Relação dos jogos tradicionais infantis coletados

Jogo observado	Classificação	Brinquedo utilizado	Origem histórica
Alturinha;	Regras;	Corda;	Africana;
Amarelinha;	Regras;	Pedrinhas;	Grega;
Banana podre;	Simbólico;	-	Portuguesa;
Bandeira salva;	Regras;	-	Portuguesa;
Barra;	Regras;	-	Portuguesa;
Bate-manteiga;	Regras;	-	Portuguesa;
Boca-de-forno;	Simbólico;	Coleta de objetos;	Brasileira;
Bola atrás;	Regras;	Bola;	Brasileira;
Bola de meia;	Regras;	Bola de meia;	Brasileira;
Bolinha de vidro;	Regras;	Bolinhas de vidro/gude;	Portuguesa;
Calha;	Regras;	Chapas de metal;	Brasileira;
Carrinho de lata;	Simbólico;	Latas de leite e arame;	Brasileira;
Cinco marias;	Regras;	Cinco pedrinhas;	Brasileira;
Elástico;	Exploração;	Elástico;	Brasileira;
Esconde-esconde;	Regras;	-	Portuguesa;
Foguinho-fogão;	Regras;	Corda;	Portuguesa;
Futebol de rua/pelada;	Exploração;	Bola;	Brasileira;
Jogo do taco;	Regras;	Tacos e bola de tênis;	Americana;
Meio;	Regras;	Bola;	Brasileira;
Passar corridinho;	Exploração;	Corda;	Portuguesa;
Pé-de-lata;	Simbólico;	Latas com barbantes;	Brasileira;
Pega-pega;	Regras;	-	Espanhola;
Perna-de-pau;	Simbólico;	Pernas-de-pau;	Africana;
Pião;	Regras;	Pião;	Grega e romana;
Pipa;	Simbólico;	Pipas, pandorgas;	Chinesa;
Pula-pula;	Regras;	Corda;	Portuguesa;
Queimada;	Regras;	Bola;	Portuguesa;
Tampinha;	Regras;	Tampinhas de garrafas;	Portuguesa;
Tiro ao alvo;	Regras;	Bola de meia e latas;	Brasileira;
Um, dois, três fulano...	Regras.	-	Brasileira.

ALTURINHA E ELÁSTICO

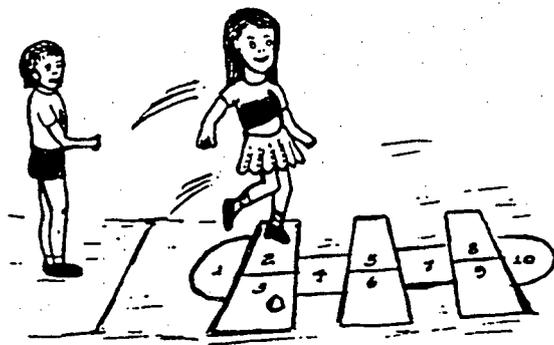


Os jogos que utilizam saltos caracterizam-se como atividades ricas em termos de organização espaço-temporal e de coordenação dinâmica geral. Observamos, nesses jogos, uma relação bastante transparente entre o ato e o pensamento, oportunizando o processo de compreensão da ação lúdica a ser executada. A cada nova altura, impõe-se um novo desafio, e a impulsão e o equilíbrio da criança precisam ser pensados para a sua readaptação. Assim, o conhecimento infantil está intimamente relacionado com a ação e a organização do corpo no tempo e no espaço.

O jogo da “alturinha” propõe à criança transpor uma corda que vai sendo elevada sempre que a criança obtiver êxito. Além de estimulação, concentração e decisão, nessa ação lúdica, a criança desenvolve organização espacial, velocidade e equilíbrio.

O “elástico”, por sua vez, praticado predominantemente pelas meninas, constitui-se em um jogo de organização, expressão e coordenação corporal em relação a duas tiras paralelas de borracha. Transpondo-as, ou fixando-as com as partes do corpo, a criança vai respondendo aos desafios cinéticos propostos. Nessa sua busca por solucionar os problemas que lhe são apresentados, identificamos o desenvolvimento da coordenação espacial, óculo-pedal, organização e expressão corporal, agilidade, flexibilidade e equilíbrio infantil. Além disso, a possibilidade de utilizar o elástico como um apêndice da expressão corporal, ao associá-lo aos seus movimentos, percebendo as causas e efeitos de seu agir, desenvolve na criança a criatividade, a imaginação e o equilíbrio emocional.

AMARELINHA

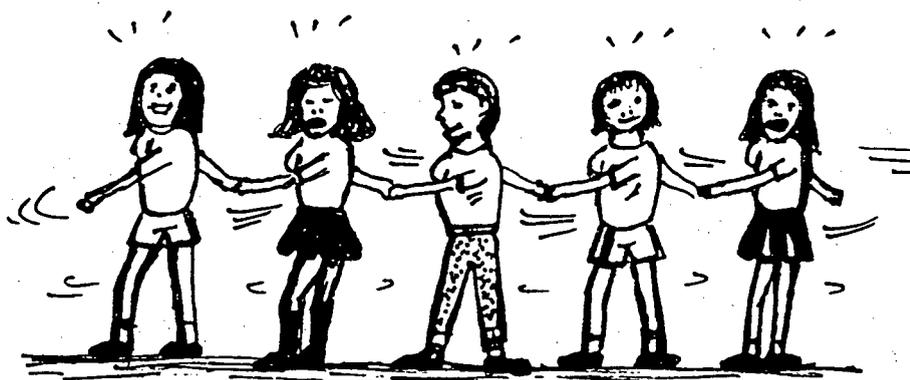


Neste jogo, tradicionalmente brincado sobre um gráfico rabiscado no chão, constituindo por dez quadrados (“casas”), as crianças tentam atingir o “céu”. Com o lançamento de uma pedrinha, elas vão ultrapassando cada quadrado (os quadrados constituem as “casas”) através de saltitos, alternando o pé de impulsão. Devem, inicialmente, lançar a pedra na casa 1, pulando as demais. No retorno, pegam a pedra novamente e reiniciam o jogo, lançando-a na casa 2. Se a criança errar o salto, pisar na linha ou errar o local de lançamento da pedra, perderá a vez. Vencerá quem chegar primeiro ao “céu”. O interesse e o grau de motivação das crianças nos deixou perplexos. Ao buscar atingir o objetivo lúdico de chegar ao “céu”, as crianças são tomadas por uma emoção, uma alegria e um prazer singulares.

Sabemos que a inteligência corporal infantil resulta das interações da criança com seus recursos corporais e com os elementos do meio; assim, o saber-fazer é construído a partir dos deslocamentos que a criança realiza de um lado para o outro, para frente e para trás, deslocamentos esses que, além de propiciarem o desenvolvimento lógico infantil, garantem possibilidades de adaptação da criança ao plano de suas ações lúdicas. Ao refletir sobre o modo, a força, a direção do lançamento e sobre a impulsão alternada dos pés, o participante do jogo opera no plano abstrato, elaborando, através do pensamento, estratégias cinéticas para o agir lúdico.

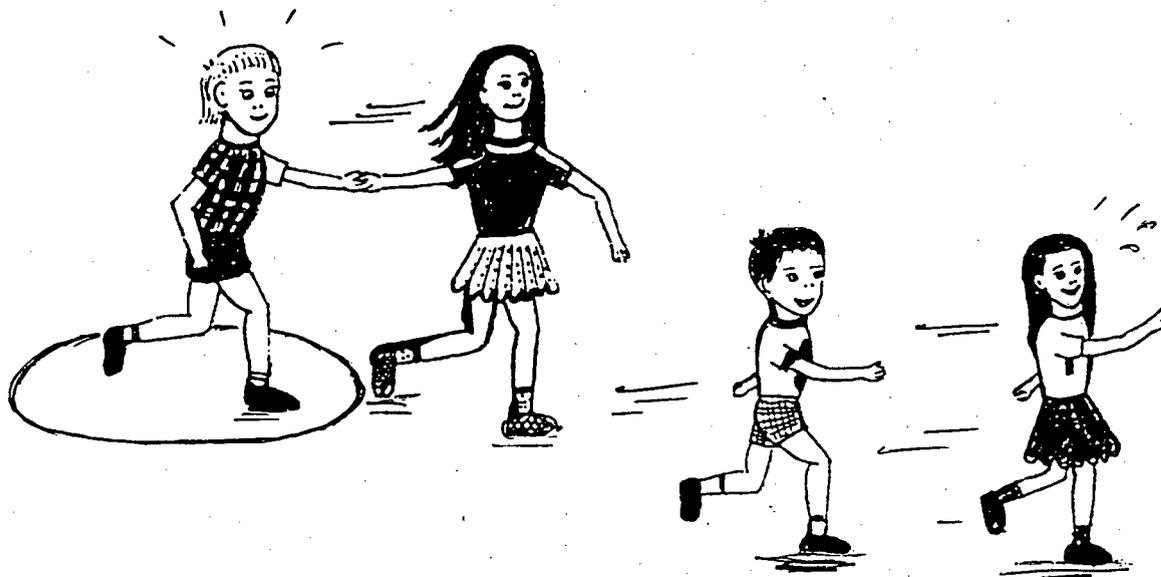
Nesse processo que surge da interiorização e da consciência da ação lúdica, a criança adquire conhecimento significativo e fundamental para o seu desenvolvimento. Ao organizar-se espacialmente, ao exercitar o seu equilíbrio, ao pôr em prática sua coordenação óculo-manual e óculo-pedal, ela opera com conceitos de lógica, classificação, seriação, reversibilidade.

BANANA PODRE



Jogo observado uma única vez na comunidade da Vargem Pequena, praticado por crianças entre 7 a 8 anos de idade. Foi mais um flagrante de espontaneidade lúdica no interior da Ilha de Santa Catarina. A característica mais marcante observada foi o prazer de repetição desse jogo. Existe uma certa semelhança com o cabo de guerra, só que no jogo “banana podre”, o cabo são os próprios braços das criança, o que aumenta a complexidade da ação. É um jogo que, além de despertar noções de associação e causa-efeito, coloca em ação a força muscular e o equilíbrio da criança, desenvolvendo, paralelamente, a flexibilidade e a coordenação dinâmica geral dos participantes.

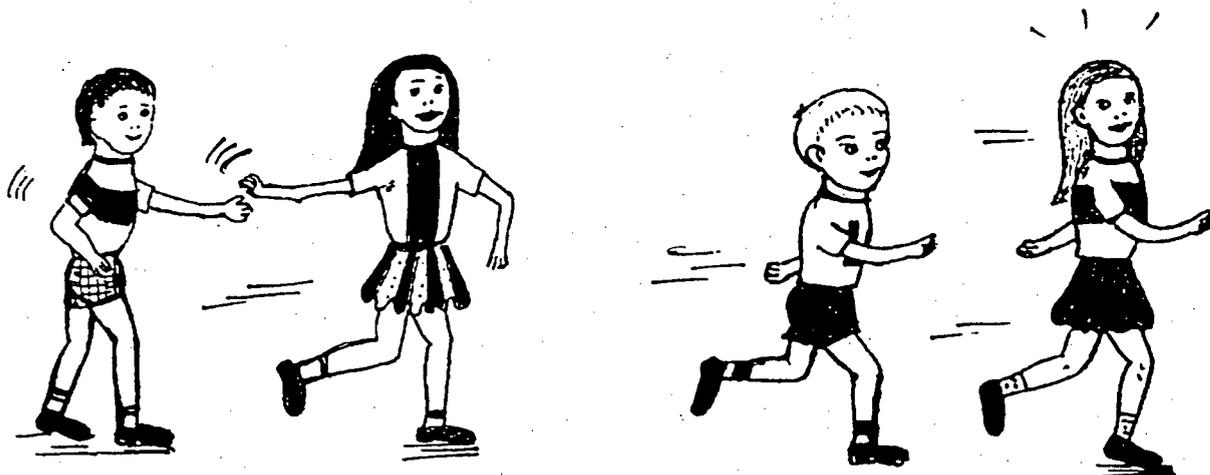
A forma de realizar este jogo é muito interessante. As crianças vão formando uma fila, dando-se as mãos. O segundo participante dá a mão para o primeiro, que passa dando uma volta sobre o seu companheiro; o terceiro participante e os seguintes deverão fazer o mesmo, sucessivamente, formando uma “penca”. A brincadeira inicia-se assim que o primeiro e o último participantes começarem a puxar. Quando a penca se desfizer ou arrebentar, a criança que permitiu tal situação será chamada de banana podre.

BANDEIRA SALVA E BARRA

Estes jogos de perseguição e salvamento se caracterizam pela existência de um local apropriado para as crianças prisioneiras, que poderão ser salvas pelas demais, as quais se encontram em liberdade. Nestes jogos, a velocidade é a habilidade motora mais desenvolvida pelas crianças, porém o que mais nos chamou atenção, no processo de salvamento, foi o poder de decisão das crianças em realizar tal missão, apesar do risco de se tornarem prisioneiras. Tal comportamento evidencia a ousadia, a solidariedade e a cooperação entre os participantes, permitindo-lhes também entender a relação entre causa e efeito.

Observamos, a elaboração de estratégias de fuga e de captura pelos participantes, principalmente porque os seus deslocamentos e as suas relações espaciais se adaptam diretamente com a delimitação do espaço da brincadeira e com os recursos motores dos envolvidos no jogo, como a agilidade associada à velocidade.

BATE-MANTEIGA E PEGA-PEGA

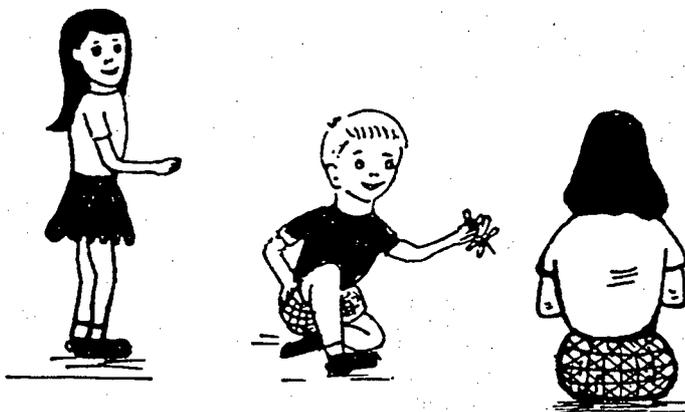


São jogos caracterizados pela perseguição simples. O que interessa é apenas a ação de pegar e fugir, ocorrendo a inversão da função, logo que aconteça o objetivo lúdico da brincadeira. São traçadas, no chão, duas linhas paralelas a uma distância de dez a quinze metros. Sobre tais linhas ficam as duas equipes. Cantando, um jogador de uma equipe vai em direção à fileira oposta e bate na mão de um dos seus integrantes, que deverá estar de braços estendidos com a palma da mão voltada para cima.

Nestes jogos, a velocidade é a habilidade motora mais desenvolvida pelas crianças. O que mais nos chamou atenção, porém, principalmente nos jogos de pegar que oportunizavam o salvamento das crianças prisioneiras, foi o poder de decisão dos participantes em realizar tal missão, apesar do risco de se tornarem prisioneiros. Tal comportamento evidencia a ousadia, a solidariedade e a cooperação entre esses mesmos participantes, permitindo-lhes também entender a relação entre causa e efeito.

Observamos, ainda, a elaboração de estratégias de fuga e de captura pelos participantes, principalmente porque os seus deslocamentos e as suas relações espaciais se adaptam diretamente à delimitação do espaço da brincadeira e aos recursos motores dos envolvidos em um jogo no qual a agilidade está associada à velocidade.

BOCA-DE-FORNO



As criança se reúnem e escolhem um mestre. A brincadeira acontece a partir da cantiga: “Boca-de-forno. Forno. Dareis’ um bolo. Bolo. Fareis tudo o que o mestre mandar? Faremos tudo com muito gosto!” (Qualquer coisa é solicitada.)

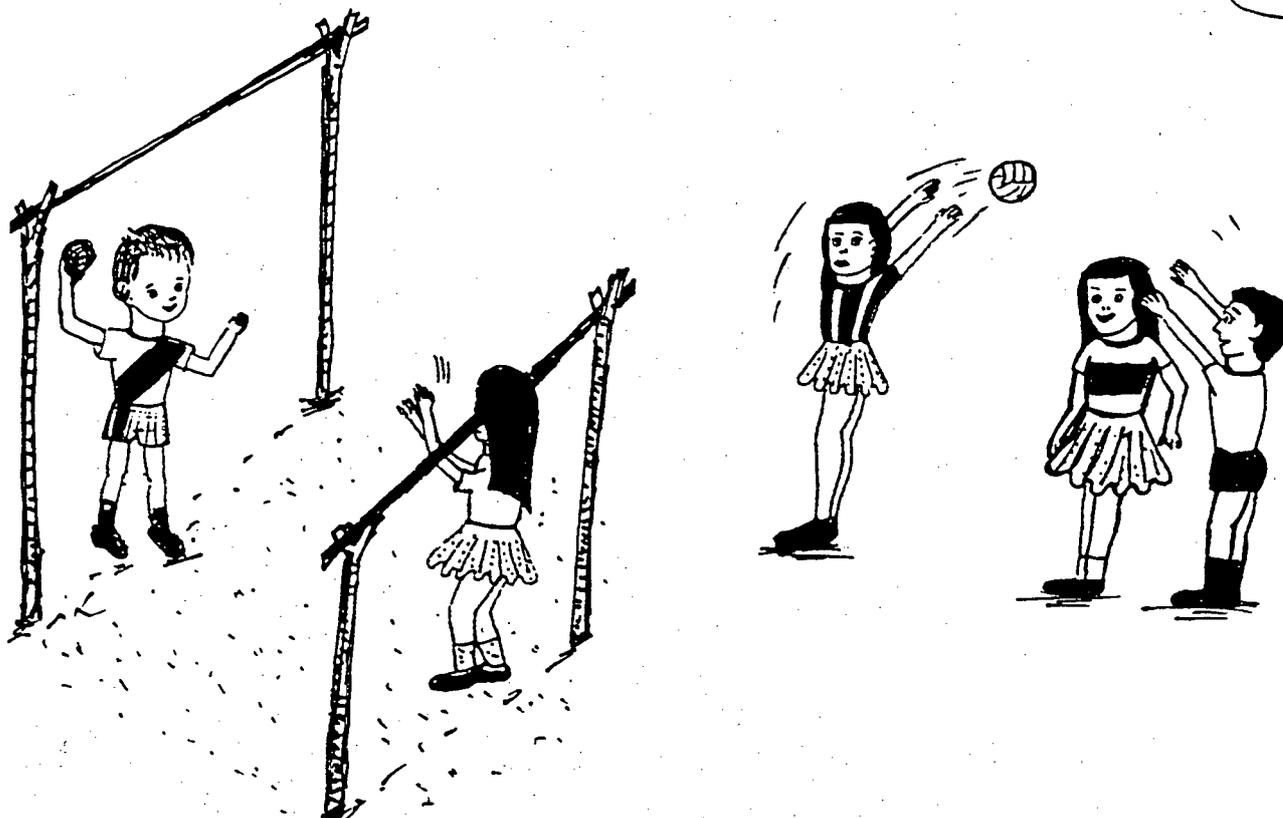
“Quero que me tragam uma folha de árvore! Agora quero que imitem um saci! Agora devem apresentar uma pedrinha bem redondinha!”

Após várias tarefas, as crianças escolhem outro mestre para reiniciar o jogo. Dependendo das solicitações do mestre, podemos observar um arsenal de questões cognitivas desafiadoras para a criança., exercitando várias classes como formas, textura, peso e tamanho, o que leva os participantes ao exercício de classificação e seriação.

Nesse processo de coleta de objetos, além de necessitar da capacidade visual infantil, principalmente ao destacar a figura do fundo, a criança tem de agir com velocidade, pois o primeiro participante a chegar, desde que atenda ao que foi pedido, receberá um ponto.

Apontamos como interessante o fato de que, mesmo tendo observado a chegada de algum dos participantes ao mestre, as crianças permaneciam na procura sem desistir, demonstrando sua vontade de solucionar o problema proposto, colocando em jogo todos os seus recursos motores e mentais. Ao obterem êxito, através de sua linguagem corporal, revelavam plena satisfação por estar realizando aquela atividade.

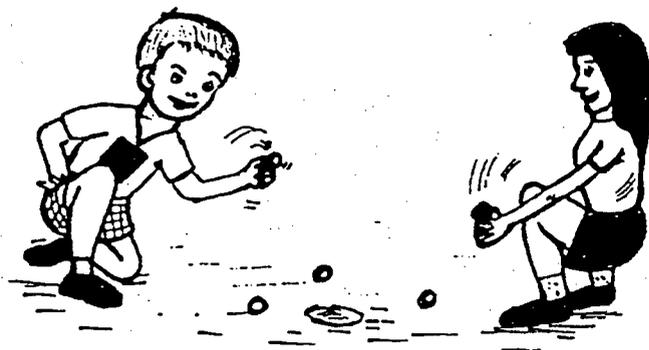
BOLA DE MEIA E BOLA ATRÁS



Muito simples de confeccionar e fácil de brincar, a bola de meia resulta do enchimento de uma meia velha com retalhos de pano até ficar compacta, com uma circunferência superior a uma bola de tênis de campo. O jogo realiza-se em duplas, um participante contra o outro, tendo que fazer gols no adversário e vice-versa. A técnica consiste em lançar a bola ao alto para, em seguida, golpeá-la com a palma da mão em direção ao gol adversário. O primeiro que obtiver vinte pontos será considerado vencedor. Este jogo desenvolve força, coordenação dinâmica geral, óculo-manual e percepção figura-fundo.

No jogo da “bola atrás”, uma criança, de costas para as demais, lança uma bola em direção ao grupo de participantes. Aquele que conseguir agarrar a bola deverá escondê-la atrás de si, nas costas, evitando ser descoberto por quem fez o lançamento. Se o lançador descobrir quem está com a bola, trocará de função com quem estava de posse da bola; caso contrário, continuará lançando. Além do alto grau de cooperação, este jogo exige da criança, atenção e discriminação.

BOLINHA DE VIDRO



Jogo sazonal, muito praticado no interior da Ilha de Santa Catarina, principalmente nas férias escolares de julho, ou seja, durante a estação do inverno. As bolinhas de gude, confeccionadas pelas indústrias do ramo, são obtidas pelas crianças por meio de compra, de simples troca com os parceiros de jogo e especialmente por meio do confronto no jogo, ocasião em que os vencedores ganham como prêmio bolinhas dos adversários. Assim, dependendo da habilidade, a criança aumenta ou diminui o seu estoque.

Várias são as formas de brincar: em roda, em linha reta e em triângulo. No jogo da linha, os participantes vão tentando eliminar os adversários, ao tocar na sua bolinha, numa ação direcionada sempre para frente. Cada participante “casa” uma bolinha dentro de um triângulo desenhado no chão. O objetivo é, através do “toche”, retirar as bolinhas dentro do local específico e evitar “ser morto” (tocado por outra bolinha). No versão mais tradicional, da roda, os jogadores têm de fazer a “bóca” (denominação de uma depressão no interior do círculo) para iniciar a caçada. A cada êxito, o jogador fica de posse da bolinha do adversário. Uma variação desse jogo é a que utiliza duas ou três “bócas”.

A ação lúdica de realizar o “toche” desenvolve a coordenação dos músculos dos dedos e das mãos, além de exigir da criança coordenação visomotora, capacidade de identificação de figura-fundo e organização espacial.

CALHA E TACO

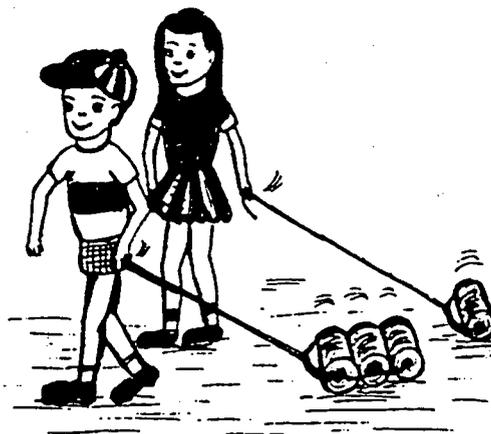


O “jogo da calha”, a exemplo de décadas passadas, quando era uma atividade lúdica muito popular, continua sendo apreciado pelos adultos, mas praticamente inexistindo no mundo infantil. Talvez em razão disso, tenhamos observado sua prática em apenas uma ocasião na comunidade do Pântano do Sul. É jogado por duas duplas; os lançadores, de posse de quatro “calhas”(chapinhas de metal), lançam-nas para o “malhão” (tora de madeira), colocado à frente, numa distância entre quinze a vinte metros. O cômputo da pontuação obtida por cada um dos participantes tem como critério a proximidade da “calha” em relação ao “malhão”. Para cada calha lançada com êxito, são atribuídos dois pontos. A equipe que obtiver 24 pontos será a vencedora. Este jogo possibilita à criança o desenvolvimento de força associada à precisão e à organização espacial.

O “jogo do taco”, por sua vez, foi encontrado em todas as comunidades. Jogado por quatro crianças em duas equipes, sendo uma delas a rebatedora e a outra, a lançadora, acontece nas ruas, nas praias e em campos abertos. Os rebatedores, de posse de um taco improvisado a partir de pedaços de madeira, devem rebater uma bola de borracha lançada em direção à sua “casa”, que está dentro de um círculo desenhado no chão. Quanto mais longe for lançada a bola, mais pontos o jogador poderá obter para a sua equipe, pois, a cada troca de lugar com o seu companheiro, o participante conseguirá dois pontos. A função lúdica só ocorrerá se os lançadores conseguirem derrubar a “casinha” dos rebatedores.

Encontramos algumas modificações nas formas mais tradicionais desse brinquedo, como a utilização de tijolos no lugar da casinha e a utilização da bola de tênis em substituição à tradicional bola de borracha, chamada “sete capas”. Este jogo permite à criança o desenvolvimento da precisão, da força, da velocidade e da coordenação visomotora. A causa-efeito e a figura fundo são habilidades cognitivas presentes neste jogo.

CARRINHO DE LATA



A construção do carrinho consiste em encher uma ou mais latas com areia, perfurar suas extremidades, atravessando-as com um arame resistente que se constituirá no eixo. Em seguida, as pontas são unidas com arame, e uma linha, que será o meio de locomoção do carrinho, é amarrada a ele.

Nesse processo de construção do seu próprio brinquedo a partir de material de sucata, a criança transforma o real em função de suas necessidades e de sua imaginação. Nesses jogos da segunda infância, a socialização em desenvolvimento leva a criança a estabelecer trocas com o meio.

O “carrinho de lata” é uma brincadeira praticamente em extinção. Conseguimos observá-la na comunidade de Ratonés. Podemos perceber nela uma das manifestações simbólicas mais típica das crianças. Na ação lúdica, elas estabelecem comparações entre os carrinhos que criaram e os modelos que a indústria automobilística disponibiliza no mercado, o que fica visível em frases como: “Olha o meu vectra!”; “O meu é um astra!”. Há, ainda, comparações com outros veículos de transporte em frases como: “Eu fiz um trem, cheio de vagão!”. Nesse faz-de-conta, imprescindível para o seu desenvolvimento, as crianças assimilam o contexto e, nessa relação dialética entre a fantasia e a realidade, formam a sua personalidade. Além da criatividade e da concentração, a habilidade manual da criança é fundamental durante o processo de construção do carrinho, colocando em prática o exercício de coordenação motora fina das mãos.

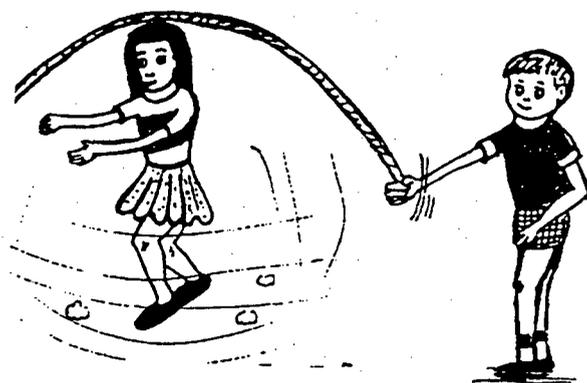
CINCO MARIAS



As crianças utilizam nesta brincadeira cinco saquinhos de pano, recheados de areia, confeccionados por elas mesmas. Após decidirem a ordem do sorteio entre os jogadores, inicia-se o jogo. O primeiro participante lança os saquinhos para o alto, deixando-os no local onde caírem. Em seguida, escolhe um saquinho e lança para cima. Enquanto esse saquinho estiver no ar, a criança tem de juntar todos os demais que estão no chão. Se conseguir realizar tal tarefa, marcará um ponto e continuará jogando; se não o conseguir, dará a vez para o próximo participante.

Na ação lúdica, a criança opera com conceitos relativos à análise-síntese, associação e figura-fundo. As habilidade mais desenvolvidas neste jogo tradicional estão relacionadas à organização espaço-temporal e à coordenação dinâmica geral.

CORRIDINHO, FOGUINHO-FOGÃO E PULA-PULA

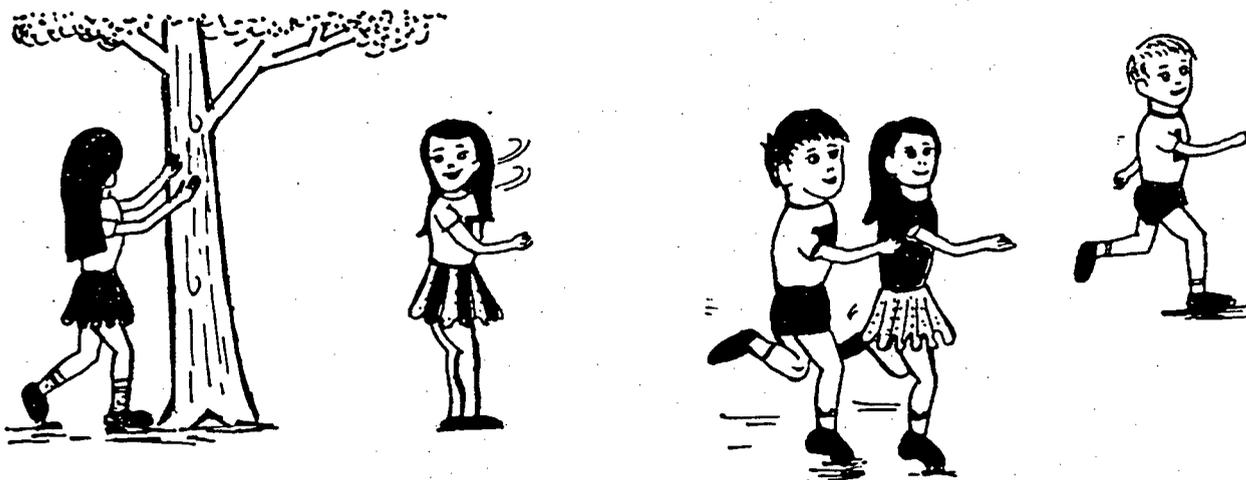


Entre os brinquedos utilizados pela criança na ação do brincar, a corda lhe propicia uma grande variação de jogos e brincadeiras. No passar correndo, no saltar de frente, no elaborar várias expressões corporais sob e sobre a corda, solucionando desafios cinéticos, essa mesma corda torna-se um elemento lúdico mágico para a criança.

Entre as formas de brincar com a corda, observamos a maior incidência de “corridinho”, “foguinho-fogão” e “pula-pula” à vontade. No “passar corridinho”, podemos observar que a criança, através da operação cognitiva da associação e de seu poder de concentração, elabora estratégias corporais para passar sob a corda sem ser tocada por ela, colocando em ação o desenvolvimento de sua agilidade. No “foguinho-fogão”, sua emoção fica a flor da pele. Saltando dentro de um ritmo cadenciado, a criança espera com ansiedade o desafio maior que virá ao final da canção: “Salada, saladinha. Bem temperadinha. Com sal e pimenta. Fogo foguinho-fogão”. No refrão final, a corda é girada velozmente, colocando à prova habilidades físicas como impulsão, velocidade e resistência. Esse fazer corporal permeado pelo poder de decisão infantil, permite à criança o desenvolvimento de sua percepção espaço-temporal e de sua coordenação dinâmica geral.

No brincar de “pula-pula”, entoando o versinho “O homem bateu à minha porta e eu abri. Senhoras e senhores, pulem num pé só. Senhoras e senhores ponham a mão no chão. Senhoras e senhores, dêem uma rodadinha. E vão pro olho da rua...”, a criança é desafiada cineticamente a realizar algumas ações, que favorecem o desenvolvimento de sua coordenação, de seu freio inibitório e a sua organização espaço-temporal, aumentando suas possibilidades rítmicas e de expressão corporal.

ESCONDE-ESCONDE E UM, DOIS, TRÊS FULANO DE TAL



Uma das brincadeiras mais constantes nas comunidades visitadas é o “esconde-esconde”, também denominado “um, dois, três, fulano de tal”. Os participantes, através de sorteio ou de indicação, escolhem quem vai procurar os colegas que se esconderão – trata-se do “pegador”. A criança incumbida dessa tarefa coloca-se no local de salvamento e conta até trinta, oportunizando tempo para os demais jogadores se esconderem. Durante a procura, quem conseguir chegar até o local de salvamento e gritar “um, dois, três” seguido do próprio nome, estará salvo. Já o papel do “pegador” é achar os escondidos, deslocar-se com velocidade e gritar “um, dois, três, fulano de tal”. O primeiro a ser descoberto será o próximo “pegador”.

A organização e a ordem deste jogo surgem de negociações entre os próprios participantes. Verificamos um fato que ilustra bem essa situação. Um menino terminou a contagem e saiu à procura dos companheiros escondidos, porém um deles ainda não tinha conseguido se ocultar. Criou-se, então, uma discussão para a qual todos abandonaram os seus lugares e, participando da polêmica, decidiram, em comum acordo, aumentar a contagem a fim de possibilitar mais tempo para todos se esconderem.

Neste jogo, criança entre 7 e 11 anos demonstram, ao se ocultarem, o seu nível de consciência corporal. Além da auto-imagem, entra em jogo, também, nessa relação lúdica, a imagem dos corpos dos demais participantes. Outras habilidades são evidentes, tais como a agilidade, a organização espaço-temporal e a velocidade de deslocamento.

MEIO E PELADA

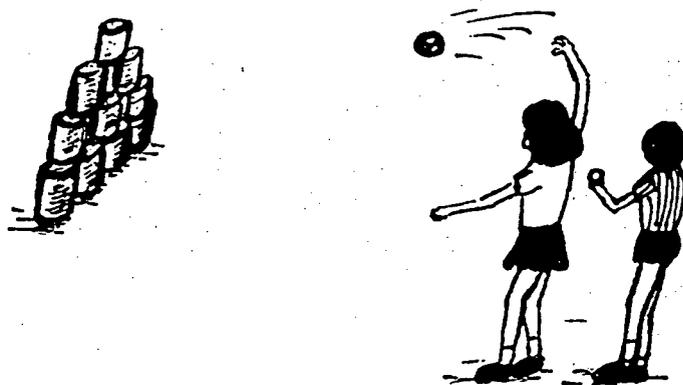
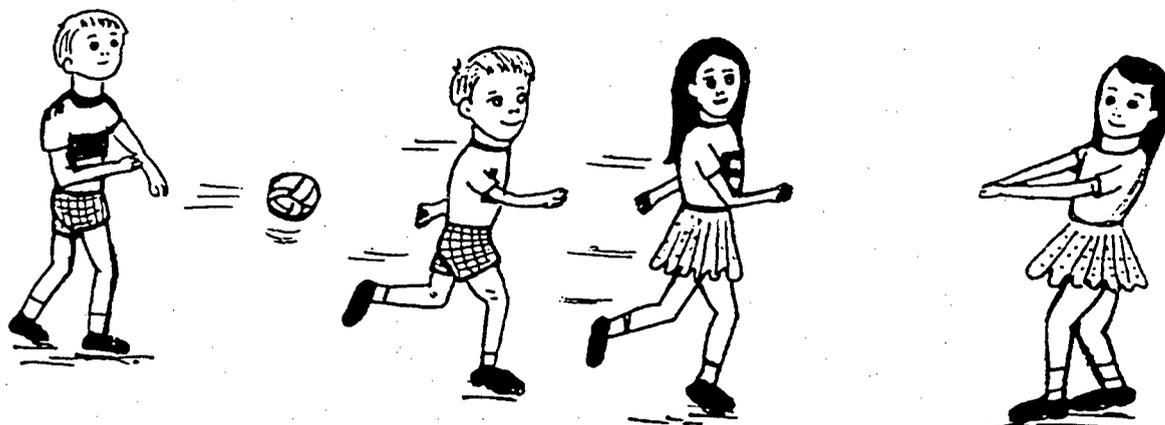


O encantamento das crianças pela bola mostrou-se uma realidade evidente em nosso estudo. Ela é o mais importante dos brinquedos utilizados nas atividades lúdicas infantis, definitivamente incluída na sua cultura. Nas ações lúdicas com a bola, podemos observar que esse brinquedo universal torna-se um excelente coadjuvante no processo de desenvolvimento da criança, principalmente ao aprimorar sua percepção espacial, sua coordenação dinâmica geral e óculo-pedal, o controle do corpo e sua agilidade, além de estimular a criatividade infantil.

O “meio” ou “bobinho” é um jogo em que as crianças, em formação de círculo, passam uma bola umas para as outras, enquanto que um dos participante coloca-se no interior círculo, tentando interceptar a bola; no momento em que conseguir tomar posse da bola que os colegas passam uns para os outros, o jogador que está no centro do círculo, como “bobinho” abandona essa função, assumindo um lugar no círculo e repassando sua função para outro participante. O interessante é que as crianças vão, aos poucos, aumentando o grau de complexidade do jogo, limitando, por exemplo, em dois o número de toques na bola, ou inviabilizando o retorno da bola para o companheiro que a arremessou. Com o acréscimo dessas dificuldades, os jogadores vão mentalmente decidindo novas estratégias para o jogo.

O futebol de rua, denominado “pelada”, é um dos jogos mais populares das crianças deste estudo. Apesar de seus valores e da simplicidade de organização e execução, este jogo coletivo, de transmissão cultural, de auto-organização, autonomia e equilíbrio da criança, jogado em qualquer espaço, por mais paradoxal que seja, é largamente discriminado pela escola como jogo tradicional infantil. Ao ser concebido como esporte de rendimento, é incorporado a atividades esportivas de instituições particulares.

QUEIMADA E TIRO AO ALVO



São jogos que se caracterizam pelo lançamento de bola. Na perspectiva de acertar o alvo, a criança hierarquiza a figura do fundo, buscando acentuar o desenvolvimento da precisão do lançamento.

No “tiro ao alvo”, as crianças, de posse de algumas bolas de meia, confeccionadas por elas mesmas, tentam derrubar algumas latas de azeite superpostas a uma distância razoável. Nessa ação lúdica, a habilidade de acertar alvos é colocada em ação, assim como habilidades espaciais e de coordenação visomotora da criança lançadora.

No jogo da “queimada”, duas das crianças participantes necessitam de organização espacial e coordenação visomotora para acertar os demais jogadores. Uma habilidade extremamente solicitada às crianças que estão sendo “queimadas” é a agilidade, que lhes permite, num espaço restrito, elaborar estratégias corporais para evitar serem tocadas pela bola lançada, o que as transformariam em auxiliares dos “queimadores”.

PERNA-DE-LATA E PERNA-DE-PAU



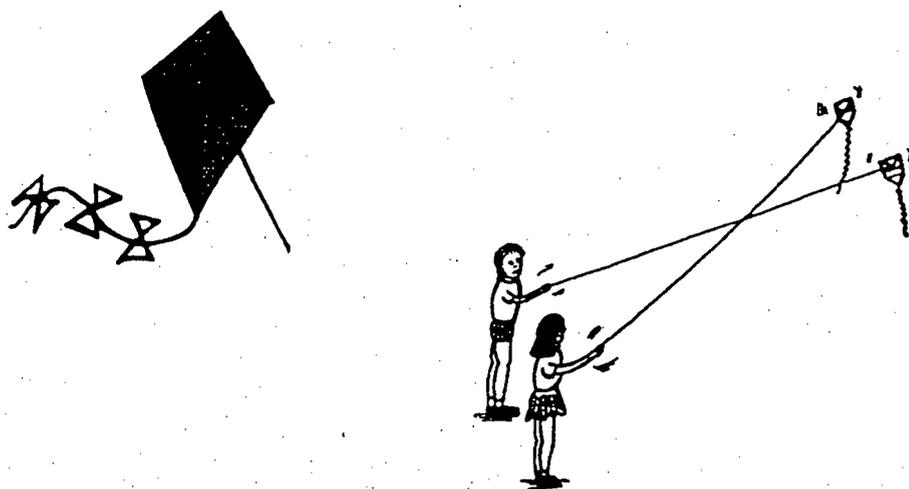
“Perna-de-lata” e “perna-de-pau” são brincadeiras bastante tradicionais, que permanecem incólumes ao tempo e ao progresso. Na confecção dos instrumentos para essas brincadeiras, as crianças demonstram o seu potencial criativo, usando materiais de sucata ou da natureza.

No “pé-de-lata”, as crianças furam duas latas no centro, passando um cordão sobre ambas, até a altura do quadril, o que lhes permitirá alcançar as latas com as mãos. Colocando o pé sobre a lata, com cordão entre os dedos, a criança caminhará, pondo à prova todo o seu equilíbrio.

Já as “pernas-de-pau” são confeccionadas utilizando dois sarrafos ou bambus de diâmetro razoável, ambos do mesmo tamanho. As crianças fixam dois apoios, distantes alguns centímetros da extremidade de base, que servirão para colocar os pés e exercitar o ato de caminhar.

Estas brincadeiras tornam-se um excelente recursos para o desenvolvimento do equilíbrio e para o aprimoramento da coordenação dinâmica geral infantil, principalmente dada a estimulação de sua ousadia e coragem.

PIPA E PANDORGA



Um dos primeiros desejos da criança é construir uma “pipa” ou “pandorga”; em seguida, seu prazer aumenta ao vê-la ao sabor dos ventos. No processo de construção, ela recorta o papel de seda e cola sobre ele algumas varetas de bambu.

No ato de soltar a pipa, a criança desafia outros colegas, em manobras radicais. Num clima de competição acirrada, os participantes passam sobre a linha uma mistura de vidro moído com cola, denominado “cerol”, na tentativa de cortar a linha da pipa com a qual disputam o espaço aéreo. Observamos que algumas crianças já não compartilham mais desse tipo de desafio, principalmente em razão de acidentes recentes registrados com condutores de motocicletas, feridos no pescoço, inclusive mortalmente, pela sobras de linhas que se espalham em qualquer lugar após serem cortadas na brincadeira.

A pipa, para a criança, é mágica. Nessa relação de causa-efeito, a criança fica refletindo sobre a possibilidade de a pipa voar tão longe, em um lugar que o pensamento infantil não consegue alcançar. Esta brincadeira possibilita à criança o desenvolvimento da criatividade e das noções de espaço e tempo.

PIÃO

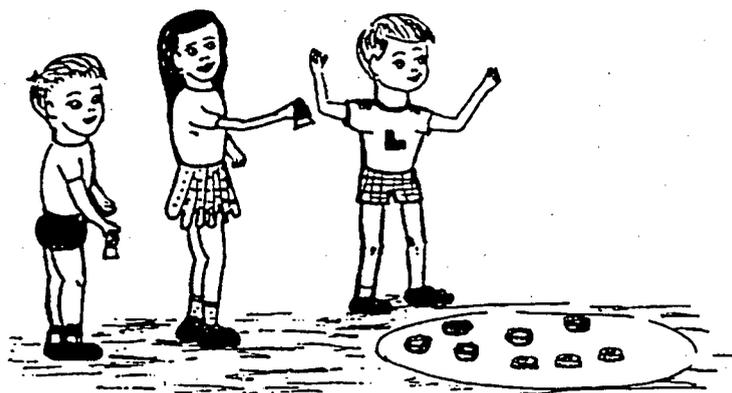


Apesar de ser uma brincadeira que ofereça algum tipo de risco, o pião é muito praticado no interior da Ilha de Santa Catarina, principalmente durante o inverno. O brinquedo é constituído por um pião de madeira, geralmente comprado em mercearias, apresentando, na extremidade anterior, uma ponta de ferro, denominada “ferrão”. O pião é lançado ao chão através de fieira (pequeno barbante), que envolve de forma espiralada 80% do corpo do brinquedo.

O jogo desenvolve-se numa rinha, em forma de circunferência projetada pelos jogadores, num piso arenoso ou argiloso. Os jogadores lançam os seus piões para o centro da rinha, esperando que eles permaneçam girando no interior dessa mesma rinha. Caso não consigam realizar tal ação, receberão “ferroadas” dos demais participantes. Além dessa forma de jogar, existem outras, tais como realizar desafios de girar os piões sobre a palma da mão, sobre outros objetos, na ponta da fieira, etc.

Este jogo, que demonstra todo o potencial criativo da criança, principalmente pela motivação em brincar com o pião, exige dela coordenação motora fina da mão para segurar e lançar e coordenação óculo-manual para a precisão no lançamento.

TAMPINHA

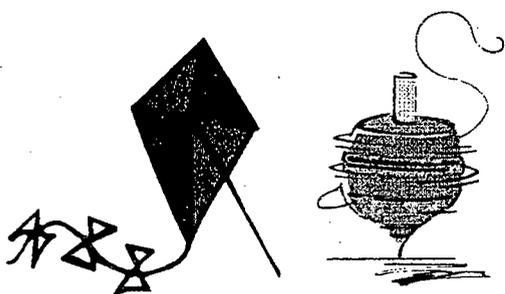


Esta brincadeira é realizada com o auxílio de tampinhas de garrafas, principalmente nas férias de julho, com um número ilimitado de participantes. O jogo consiste em lançar um caco de telha, denominado “xanxa”, sobre as tampinhas, objetivando virá-las. As tampinhas que forem viradas tornam-se posse de quem fez o lançamento certo. Vence quem, ao final da brincadeira, possuir mais tampinhas.

As crianças decidem o número de tampinhas que devem ser “casadas” dentro do círculo e a ordem de lançamento da “xanxa”, através do lançamento de todos os participantes do jogo em direção a uma linha reta traçada no chão. Com base na aproximação à linha, o grupo vai decidindo as colocações dos jogadores para o início do jogo.

Este jogo possibilita o desenvolvimento de agilidade, precisão classificação e coordenação óculo-manual.

6.2 - O JOGO COM QUE SONHAMOS



NO AGIR LÚDICO INERENTE AO JOGO TRADICIONAL, A CRIANÇA DESENVOLVE A PRÓPRIA CORPOREIDADE, FATOR DETERMINANTE EM SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL.

Ao encerramos este estudo, “falando” em “corpo brincante”, estamos defendendo a criança como um ser que através de seus jogos e brincadeiras, atividades lúdicas socioculturais, desenvolve múltiplas dimensões e exercita a sua liberdade. O jogo tradicional, objeto deste estudo, por caracterizar-se como atividade espontânea que permite uma grande liberdade de relação entre os participantes, oportuniza ao corpo brincante da criança saborear intensamente suas experiências lúdicas, recriando-as cada vez que retorna ao seu ponto de partida.

É uma experiência social significativa, ilimitada, atemporal e, acima de tudo, prazerosa. Seu prazer é tão grande que ela não cansa de repetir brincadeiras de que gosta. Essa lei da repetição é fundamental, rege a totalidade do mundo do brinquedo, sendo, na concepção de BENJAMIN (1984, p. 74), “a alma do jogo; [...] nada alegra-a mais do que o mais uma vez”. Esse retorno continuado a brincadeiras específicas resulta do prazer e da alegria surgidos nas ações lúdicas. Essas qualidades são condições fundamentais para eternizar a vivência lúdica, pois, no fazer de novo, o tempo torna-se infinito, e o espaço da brincadeira transforma-se num reino de fantasia, de alegria e de prazer.

Em sua tese: “O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu???” SILVA (2000, p. 260) entende o corpo brincante como “aquele que puxa a corda do cabo-de-guerra, resiste. É o corpo que tem força, energia, em que o prazer desobediente sai pelos poros; é, portanto o corpo gozoso, o corpo lutador, o corpo guerreiro.” Na busca por reforçar sua idéia, o autor aponta a visão de outros estudiosos, entre os quais destacamos Da Matta (que entende o corpo brincante como aquele que se manifesta enquanto construtor de signos sociais subversivos e resistentes à ordem alienante; é, portanto,

o corpo da festa, do jogo, da gíngua, da criatividade, do carnaval); Santin (que entende o corpo brincante como corpo lúdico da criança que faz coisas não-produtivas); Huizinga (que afirma que corpo brincante é o corpo que “festa” e o corpo que joga; ambos têm em comum a liberdade, a permissividade, a diversão, o tempo ritualizado).

No processo de observação dos jogos infantis, fomos construindo alguns conceitos complementares para entendermos a ludicidade da criança. O termo **lúdico** qualifica tudo o que se relaciona com o jogo ou com a brincadeira, tornando-se essas atividades, recursos fundamentais no desenvolvimento de múltiplas dimensões infantis. O **brincar** é ação espontânea e criativa da criança, é sua atividade de pesquisa, desejada e realizada por si mesma, tornando-se o seu “negócio” mais sério. A **brincadeira** corresponde à atividade lúdica que inclui o jogo e as ações não necessariamente competitivas, desenvolvidas por grupos ou individualmente, ou seja, é o ato ou efeito de agir ludicamente. Já o **brinquedo** é o objeto empregado na ação do brincar, podendo ser adaptado, construído artesanalmente ou fabricado por indústrias do ramo. O **jogo** é considerado como uma atividade ou ocupação voluntária, em que o real e a fantasia se encontram, podendo ser caracterizados pelo simples exercício, pelo simbolismo ou pelas regras. Os **jogos tradicionais infantis**, objetos deste estudo, são as atividades lúdicas desenvolvidas em ruas, quintais, terrenos baldios, produtos da cultura popular transmitidos de geração em geração.

A criança é um ser brincante; o brincar é o seu modo mais privilegiado de expressão e de comunicação, permitindo-lhe desenvolver-se a partir das interações com o meio ambiente e com as estruturas que possui. Entendemos que a inserção do jogo tradicional no processo educativo das séries iniciais do ensino fundamental poderá possibilitar o desenvolvimento da criança sem a necessidade de (ou a insistência em) impor-lhe uma linguagem corporal estranha. Com o jogo tradicional, deixaremos de insistir numa educação que vem exigindo da criança uma atitude socializada por intermédio de uma prática individualizada, enfatizando apenas os aspectos cognitivos de sua formação, esquecendo que ela, além de cérebro, é corpo e espírito. O seu desenvolvimento harmônico depende dessa compreensão por parte dos educadores.

Ao sugerir os jogos tradicionais das crianças do interior da Ilha de Santa Catarina como conteúdo a ser inserido no currículo escolar, não pretendemos um confronto ou oposição radical entre cultura popular e cultura formal, mas, sim, uma tentativa de conciliação e de

complementaridade entre ambas as formações culturais, no processo educativo, numa perspectiva dialética, favorecendo a formação do sujeito histórico.

A importância dos jogos, além de seus valores implícitos, relaciona-se, também, ao significado que as crianças dão a tais jogos, os quais se revelam espaço social criado intencionalmente por elas, exigindo, portanto, uma aprendizagem social e uma convenção aceita por todos. BROUGÈRE (1998) entende que a ação lúdica surge a partir das transformações das imagens e símbolos culturalmente construídos por determinadas sociedades. Nessa transformação, essas mesmas sociedades percebem as imagens e os símbolos de várias maneiras, em diferentes sentidos, reestruturando-os, relatando-os, recontando-os, e num processo inigualável de imaginação, criatividade e ficção, dão-lhes os seus próprios significados, em alguns momentos, reproduzindo ou libertando-se dessas simbologias. A atividade lúdica caracterizada por esse processo de transformação precisa oportunizar aos praticantes dos jogos tradicionais infantis a liberdade de escolha, a iniciativa, a comunicação, a interpretação e a apropriação do meio ambiente.

Assim, o jogo tradicional, além de ser o mundo de proteção da criança, possibilita-lhe espaço e tempo de prazer, de invenção, de criação, de experiência sem medos e de possibilidades de controle máximo possível do acaso. Oportuniza-lhe, também, a conquista da liberdade, da autonomia, da compreensão do mundo vivido, da auto-reflexão, da materialização de projetos, idéias e desejos e a emancipação. Esses jogos diminuem, ainda, os efeitos dos jogos modernos (virtuais e eletrônicos), imbuídos de desejos de destruição, alienação e consumismo. A característica mais marcante dos jogos tradicionais é o modo como as crianças, sujeitos deste estudo, brincam, tendo em vista que a felicidade delas é contagiante. Esses jogos apresentam valores implícitos e representam para a criança uma vivência revolucionária. São recursos que lhe permitem criar e recriar a cultura, vivendo papéis e valores que extrapolam o universo imediato em que se insere.

Ao pensarmos na “escola do futuro”, precisamos pensar no corpo da criança. Ao pensar no corpo, a reflexão perpassa o jogo infantil. Temos de partir do pressuposto de que a educação da criança seja, sobretudo, inspirada nela própria, pois ela não é um vir-a-ser, nem um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente do adulto, em vários aspectos, tem, no seu caminhar, direitos de exercer, com plenitude, suas potencialidades afetivas, cinéticas e cognitivas.

O brincar é a “coisa” mais séria do desenvolvimento infantil, o nosso papel deve ser o de respeitar, encorajar, estimular e propiciar, na escola, a prática dos jogos tradicionais, pois essas atividades sociais da cultura infantil, contrapõem-se à lógica dos filósofos empiristas e racionalistas, transformando a instituição educativa num espaço de desenvolvimento da alegria, do prazer, da ludicidade, da sensualidade, da sensibilidade, da corporeidade, da cidadania e da liberdade infantil.

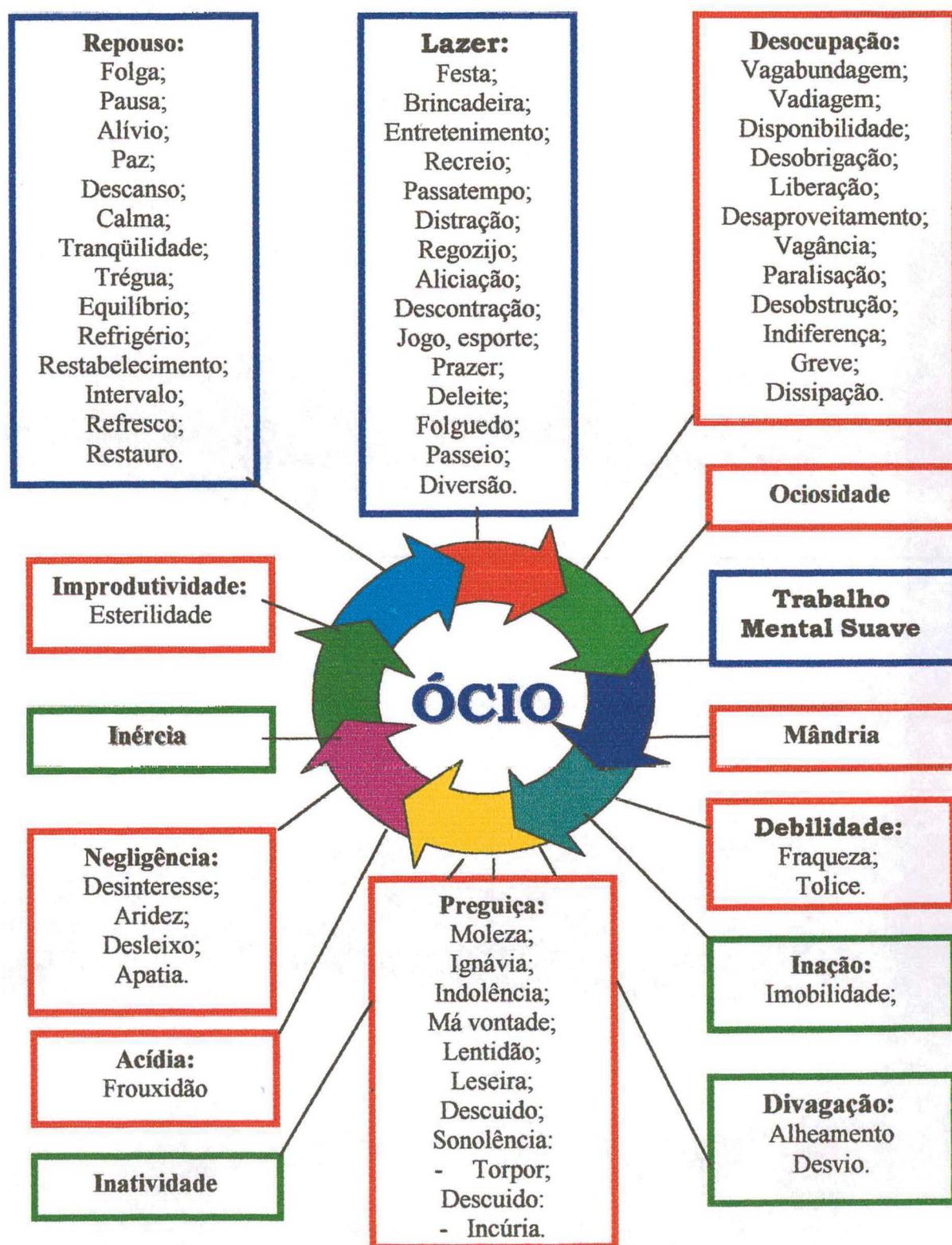
Ao pesquisarmos os jogos tradicionais infantis, fomos necessariamente convidados a refletir sobre o corpo da criança, especialmente no que diz respeito aos processos de dominação, determinantes na construção da subjetividade infantil, em decorrência de uma padronização de conduta e expressão, que vem transformando o corpo da criança, oprimindo-o, docilizando-o, excluindo-o e censurando-o. Conhecer as estratégias dessa dominação, mesmo que de forma superficial, foi fundamental para que pudéssemos discutir a respeito dos significados do jogo tradicional no desenvolvimento infantil.

A inserção desse domínio no interior da escola do mundo ocidental sofreu forte influência da religião, principalmente pela concepção católica, transformando o processo educacional das crianças como forma preparatória para o trabalho. Na obtenção desse objetivo, as estratégias foram sendo aprimoradas e multiplicadas, desde a severidade da disciplina, a exclusão de atividades lúdicas/corporais, a obediência cega aos conteúdos dos programas estabelecidos até a ênfase ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos em detrimento dos demais. Subsidiados pelos estudos foucaultianos e pelas falas infantis, o que registramos no segundo capítulo deste estudo, constatamos que a construção dessa sensação de compromisso com a produtividade, o que viria a conferir utilidade à nossa interação com o mundo, surgiu historicamente com as estratégias definidas durante os séculos XVI e XVII, na Europa, consolidadas a partir da dominação do corpo/mente de uma população ociosa, desempregada, miserável.

Com essa construção pragmática de corpo humano, instrumentando-o para ser útil, obediente, dócil e produtivo, a herança a respeito do brincar, do jogar, do ócio, do lazer foi negativamente construída em nossas mentes ocidentais; passamos a encarar tais atividades como destituídas de seriedade e de valor, tanto que DE MASI (2000), ao pesquisar a palavra “ócio”, encontrou quinze sinônimos, dos quais somente três (lazer, trabalho mental suave e repouso) têm significados positivos, quatro apresentam uma pseudo-neutralidade (inércia,

inatividade, inação e divagação) e sete têm significados claramente negativos (mândria, debilidade, acídia, preguiça, negligência, improdutividade e desocupação).

Quadro 12 - Rizoma do ócio



Acrescentando sinônimos aos quinze termos iniciais sobre o ócio, o autor incluiu 64 novos termos - 27 de significado positivo, cinco de significado neutro e 32 com significados negativos, conforme está registrado no quadro anterior “Rizoma do ócio”.

A escola, sob a égide da dicotomia entre o trabalho e a ludicidade, entre o produzir e o brincar, vem desprezando as múltiplas dimensões de desenvolvimento da criança, que não estejam diretamente relacionadas com a cognição. Em decorrência dessa perspectiva única, atrelada aos interesses do mundo produtivo, o corpo vem sendo **dominado** (primeiro capítulo deste estudo), a sociedade e a escola não respeitam suas múltiplas possibilidades, esquecendo que esse mesmo corpo é **complexo** (terceiro capítulo deste estudo), e que, no processo de desenvolvimento infantil, ele é **lúdico** (quarto capítulo deste estudo), construindo-se na **ação** (quinto capítulo deste estudo), em jogos e brincadeiras, habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas indispensáveis para sua existência. Assim, nossa preocupação é vislumbrar os jogos numa ótica humanista, em contraposição à lógica capitalista do corpo produtivo. Desse modo, ao pesquisarmos os jogos tradicionais infantis, identificando os seus valores para o desenvolvimento da criança, estamos defendendo o corpo **brincante** infantil, o que se transformou neste último capítulo de nosso estudo.

O desprezo e a exclusão do corpo infantil no processo educativo transforma esse mesmo corpo em um organismo marcado por sofrimentos, negações, conflitos e repressões. Desde o nascimento da criança, toda a sua subjetividade começa a ser produzida, assim como a sua educação a sua possibilidade de inserção no mundo da produção. O corpo infantil, desse modo, transforma-se num suporte de signos sociais; nele, vão se inserindo as regras, as normas, os costumes, os padrões de comportamento e os valores de uma cultura. As instituições sociais buscam aniquilar outras alternativas que possam interferir na conquista e na dominação do corpo infantil, tornando-o obediente e útil ao sistema.

Os efeitos do processo de exclusão do corpo da criança pela escola, no processo educativo, são ampliados com a negação das aspirações infantis, no que se incluem os jogos e brincadeiras tradicionais da infância. Podemos confirmar, através das falas das crianças, as angústias em relação a esse desrespeito da escola com a realidade mais digna da sobrevivência da infância, que são os jogos tradicionais. Algumas das crianças chegaram a comentar que até nas aulas de Educação Física os jogos e brincadeiras são poucos explorados. Esse projeto de aniquilamento de outras possibilidades do universo da criança em favor do seu

desenvolvimento cognitivo provavelmente terá reflexos no seu desenvolvimento social, cultural, afetivo, motor e até mesmo cognitivo, pois é brincando, jogando que a criança desenvolve sua corporeidade harmonicamente, desabrochando para valores inestimáveis através dos quais irá consolidar a sua humanidade.

Estamos no início de século XXI, e poucas mudanças significativas ocorreram nesse campo. A escola despreza o fato de que o corpo é multifacetado e polimorfo e que reluta em negar-se, desejando permanentemente, constituir-se numa superfície de liberdade, refletindo desejos, prazeres, sonhos e conquistas. O processo ensino-aprendizagem, centrado nos aspectos da cognição humana, inicia-se desde a educação infantil, na qual as aspirações lúdicas da criança não são respeitadas. Assim, desde o princípio, não se educa para o prazer, para a alegria, para a criatividade, para os sonhos.

Ao negar à criança o prazer do jogo, da brincadeira, do movimento, erradica-se do processo educativo o corpo infantil. Desse modo, a criança transforma-se unicamente em cérebro. O corpo continua sendo um estorvo, precisa ser dominado, precisa ser obediente, para o pleno desenvolvimento da mente, como se houvesse possibilidade de dissociar ambos. O desenvolvimento da inteligência não se restringe apenas ao plano mental; ao contrário, acontece de várias maneiras, desdobrando-se em diferentes perfis de criança para criança. O desenvolvimento infantil acontece sempre no contexto do organismo como um todo; tem, portanto, sua inscrição no corpo.

Precisamos, acima de tudo, compreender a criança como um ser brincante. Os seus jogos são os seus recursos naturais e espontâneos, as suas possibilidades mais concretas e significativas de interação cultural e social, o que lhe possibilita o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas. A inclusão do corpo no processo educativo talvez, num futuro próximo, venha a se constituir em semente de um projeto de libertação da criança dos privilegiados instrumentos sociais de controle, opressão e censura das condutas humanas.

A partir dessa visão, buscamos durante o processo de coleta dos jogos, captar, de forma mais abrangente, a essência desse fenômeno, levando em consideração os vários olhares: o nosso, fruto de pesquisas na área; o da criança, quem realmente vivencia o fenômeno e os olhares das educadoras de séries iniciais, que nos ajudaram a compreender o significado dos jogos no cotidiano da construção das relações sociais da criança.

Se pretendemos uma educação que privilegie todas as possibilidades da criança, temos de entender essa criança como um ser numa fase distinta de desenvolvimento, respeitando seus interesses, suas estratégias, o seu presente. Permitir à criança viver o seu presente é entender que ela é um ser lúdico, brincante, e justamente por isso devemos priorizar o jogo na escola.

A infância é um tempo em si, uma fase de construção da humanidade da criança, a qual se desenvolve sobretudo pelas suas experiências lúdicas. A criança é um ser em fase de construção, e seu recurso mais utilizado durante a sua infância é o jogo. Temos de respeitar esta fase como sendo um tempo em si, o seu tempo vivido. Temos de respeitar o seu presente. Ao brincar, o tempo torna-se, para ela, em tempo vivido (*Kairós*). No seu agir lúdico, o tempo é incontável, gozoso, prazeroso, e o espaço é infinito.

A propósito disso, é interessante o que escreve ASSMANN (1998, 231):

O prazer do cérebro/mente acontece quando o tempo do eu e o tempo do ambiente/universo se encontram. É uma pena que, entre as múltiplas dimensões temporais que nos envolvem, aquelas que são internas à nossa corporeidade sejam as menos conhecidas e apreciadas. Um antigo falso pudor – ou será um medo da finitude do prazer? – nos inibe de olhar/escutar para dentro de nós para advertir os ritmos temporais que regulam o acontecer biopsicoenergético de nossa própria vida.

Este estudo permitiu-nos compreender a importância e o significado dessas atividades no desenvolvimento infantil. É necessário que os jogos sejam definitivamente repensados e incluídos na escola. Eles desenvolvem múltiplas dimensões da criança, pois, no brincar, no jogar, a criança desenvolve aspectos afetivos, motores e cognitivos associados às dimensões políticas e éticas. Assim, não podemos considerar tais jogos como uma fuga do mundo real, mas, sim, como uma experiência social que combina elementos de fantasia e realidade.

Observamos que, no jogar e no brincar, as crianças transmitem prazer, alegria, fascínio em vivenciar corporalmente, sensações e emoções ao “pôr em jogo” seus sonhos e desejos. Esse clima contagiante de euforia, de fantasia, proporcionou-nos, em diversos momentos, um regresso às lembranças de nossa infância. Nesse ir e vir, refletimos sobre qual é o verdadeiro sentido de viver! A vida não pode restringir-se unicamente à produção. A partir dessas indagações, defendemos o desenvolvimento de outras dimensões da criança. Não podemos priorizar um aspecto em detrimento de outros e, nessa direção, o processo educativo tem de ser centrado no corpo, e o lúdico deve ser concebido como um dos recursos para que isso ocorra de forma concreta e significativa.

É no jogar e no brincar que a criança aperfeiçoa o seu acervo motor, desenvolvendo um saber corporal, pleno de cognição e emoção. Essas atividades da cultura lúdica infantil não são destituídas de finalidade de ordem social, ao contrário, percebemos que as crianças realizam uma importante missão de interação com o meio e de cooperação com os semelhantes. A ordem, nos seus jogos, surge da desordem; as crianças estabelecem os regulamentos, escolhem líderes e juízes, impedem fraudes e tapeações, determinam locais para a realização desses mesmos jogos, como também, convencionam determinados lugares como sagrados para alguns deles.

Buscando contribuir com uma educação que permita à criança o desenvolvimento de todas as dimensões de sua existência presente, ousamos sugerir a inclusão dos jogos tradicionais infantis na instituição escolar, considerando, sobretudo, a infância e a cidadania como uma realidade. Precisamos conceber que, além de seres interativos, conscientes, intelectuais, as crianças são, acima de tudo, seres brincantes. Temos de eliminar esse processo de dominação de seu corpo em nome do desenvolvimento de habilidades e do domínio de conteúdos escolares. Precisamos considerar o corpo no processo educativo, e o jogo como um arsenal de expressão e linguagem corporal, de cidadania, de prazer, de alegria, de humanidade.

Os jogos tradicionais observados, arsenal do desenvolvimento infantil, são permeados pelo exercício, por símbolos e por regras. Apresentam, em si mesmos, valores fundamentais que desmistificam a sua utilização como atividade complementar de outras disciplinas numa concepção educacional propedêutica de preparação da criança para o futuro.

No jogar tradicional, da faixa etária compreendida entre os 7 e os 12 anos, as crianças: desenvolvem a socialização preferencialmente pelo mesmo sexo; demonstram inicialmente interesse e prazer em agir simbolicamente, imitando ou reproduzindo ações do cotidiano, tendo como pano de fundo o adulto, para, em seguida, adentrar nos jogos de regras predeterminadas ou elaboradas por elas mesmas. No jogar, elas têm predileção por atividades que envolvam as qualidades naturais, herdadas da espécie humana, como correr, lançar, saltar e trepar. Solucionam problemas, à medida que vão surgindo os desafios cinéticos e transformam objetos diversos em brinquedos, conforme sua criatividade e imaginação. Assimilam, ordenam, e relacionam experiências lúdicas acumuladas. Manifestam-se mentalmente através da observação, da percepção, do raciocínio e da discussão, que lhes permitem estruturar e atuar com diversos esquemas de comportamento pessoal e social, como

classificar, ordenar e organizar o mundo. Desenvolvem a organização espacial e temporal e as habilidades motoras de expressão e coordenação, fundamentais para sua existência.

Apesar de possibilitar todas essas qualidades, todas essas dimensões, os jogos tradicionais infantis continuam marginais à escola. Ao sugerir sua inclusão no currículo escolar, dada sua importância no desenvolvimento infantil, queremos, paralelamente, também acenar como uma oportunidade de diminuição do processo de dominação corporal da criança e com a possibilidade de preservar esse patrimônio indispensável à sobrevivência da identidade cultural infantil, pois são atividades infantis de resistência aos interesses do mundo produtivo.

Assim, ao analisarmos os jogos tradicionais coletados no interior da Ilha de Santa Catarina, os quais nos permitiram, através da análise de seu conteúdo, compreender os seus significados, podemos afirmar que, pela sua espontaneidade, pelas suas possibilidades de auto-expressão, pelo seu significado social de desenvolvimento de várias dimensões humanas, as crianças, através deles, desenvolvem a corporeidade, entendida não como fonte complementar de critérios educacionais, mas, conforme ASSMANN (1998, 150), como “foco irradiante e primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada.”

Desvendar o processo de exclusão e de dominação do corpo, sugerindo os jogos tradicionais infantis como possibilidade curricular de desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, com certeza caracterizou-se como um inacabado e um árduo desafio. Talvez nossa ousadia possa suscitar, entre os profissionais da educação fundamental, reflexões profundas sobre a importância dessas atividades no processo educativo da criança..

Ao pesquisar os jogos tradicionais infantis, tendo como hipótese comprovar a sua importância no desenvolvimento da criança, na perspectiva de serem incluídos no processo educativo formal, tivemos como preocupação central concebê-los considerando a riqueza e a dinamicidade do contexto onde eles aconteceram, localidades do interior da Ilha de Santa Catarina, trazendo à tona os mais minúsculos significados dos atos lúdicos, pois, se não os considerássemos no processo de análise, estaríamos fazendo o jogo das aparências.

Podemos concluir que a instituição escolar tem representado, ao longo da história, mais do que a pretensa e “ingênua” idéia de instruir. Em nome do desenvolvimento cognitivo, a criança vai além dos conteúdos, que tem sido álibi para ocultar seus outros papéis. No processo de transmissão do exercício do poder, o cerceamento do corpo infantil faz-se

presente, tendo o conhecimento científico como o grande, porém falso, mentor. O que mais interessa à escola não é o domínio do conhecimento, o que importa é o efeito de poder que ele cria e impõe.

Ao desprezar outras possibilidades do desenvolvimento da criança, o seu corpo e suas aspirações lúdicas, a escola tem servido ao confinamento do indivíduo. Isso representa, para FOUCAULT (1996), o seqüestro da criança, o disciplinamento geral de sua existência, ultrapassando amplamente as finalidades aparentemente precisas do processo educacional. Esse esquadramento atinge não só alunos, mas a todos os envolvidos direta e indiretamente no universo escolar.

Na inocência e na pureza dos discursos infantis, percebemos o efeito sutil, quase cruel, da ação de uma instituição que vem desrespeitando as histórias e o rico repertório lúdico da infância. No jogar, no brincar, as crianças criam suas próprias estratégias de desenvolvimento e de uma existência significativa, plena de conceitos, princípios e valores das mais diversas dimensões humanas.

No discursos das educadoras, podemos perceber as suas preocupações em propiciar uma educação para outras dimensões e, nessa direção, compreendem o jogo como um excelente recurso, porém se auto-intitulam incapazes de dar conta dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem da criança, demonstrando, assim, uma cultura de dependência do sistema.

Para resistir a essa micropolítica, que exclui, de todas as maneiras, as atividades lúdicas do desenvolvimento formal da criança, impondo-lhe uma linguagem diferente de seus interesses e, conseqüentemente, promovendo um fracasso paulatino e subjetivo do desenvolvimento da corporeidade infantil, podemos nos atrever a sugerir o jogo tradicional infantil das crianças do interior da Ilha de Santa Catarina como uma alternativa para a construção de uma educação que venha priorizar uma formação mais humana da criança, menos autoritária, coercitiva e classificatória, oportunizando-lhes o desenvolvimento da corporeidade e da cidadania.

Ao sugerirmos os jogos tradicionais infantis como parte do currículo escolar, pelos seus valores implícitos, acreditamos ter cumprido os objetivos desta pesquisa, propondo mudanças na educação, através da reversão do foco no “corpo produtivo” em favor do foco no “corpo brincante”, respeitando outras possibilidades do desenvolvimento infantil, além da

cognição. Ao sugerir a inclusão de tais jogos no universo formal da escola, concordamos com FOUCAULT (1996, p 38), entendendo que não cabe a nós nem a ninguém prescrever o que deve ser feito:

Me cuido muito para não estabelecer a lei. Mas bem, me preocupo em definir os temas, em descobri-los, em revelá-los, dentro de um marco de complexidade que tape a boca dos profetas e legisladores: todos esses que falam pelos outros e por cima dos outros.

Todas essas reflexões comprovam a nossa tese inicial de que os jogos tradicionais infantis das crianças do interior da Ilha de Santa Catarina são fundamentais no processo educativo. Ousamos, portanto, sugerir-los como conteúdo escolar, porque, no jogar com seus jogos tradicionais:

- a criança nos ensina que o seu processo de aquisição do mundo tem inscrição no corpo, acontece sempre no contexto do organismo como um todo;
- a criança mostra a seriedade dessa atividade lúdica;
- a criança desenvolve múltiplas qualidades e habilidades cognitivas, motoras e socioafetivas associadas a dimensões políticas e éticas;
- a criança interage e conecta-se com o mundo, irradiando sua complexidade;
- a criança transforma a realidade, criando e recriando a natureza, mostrando a sua esteticidade;
- a criança mostra que, através dessa atividade lúdica, ela se inicia no prazer, descobre a própria individualidade;
- a criança o faz por forças internas, pela chama acesa impregnada pela vontade de evoluir;
- a criança torna-se subversiva, criativa, guerreira, resistente, portadora de prazer e subjetividade, rica em valores humanos;
- a criança demonstra o seu potencial festeiro ao celebrar a vida e o mundo, com alegria e felicidade;
- a criança vive suas histórias e sua cultura, experimentando suas possibilidades mais humanas;
- a criança se organiza, a partir da desordem, discutindo e estabelecendo critérios e regulamentos;

- a criança cria situações novas, agindo sob a influência de fatores antagônicos, como a sorte e o azar, a segurança e o perigo, o prazer e o desprazer, o relaxamento e o cansaço, a inibição e a ousadia, o receio e o destemor;
- a criança demonstra que o seu corpo dominado pela sociedade produtiva é sedento de liberdade;
- a criança é espontânea, desenvolvendo todas as suas possibilidades corporais;
- a criança transforma sua ação lúdica numa celebração espaço-temporal de cidadania;
- a criança mostra que o seu corpo produtivo, idealizado pela escola e sociedade, é essencialmente brincante.

BIBLIOGRAFIA



“Os homens recriam o que criam, e fazem isso como uma extensão da consciência e não meramente do corpo, como os animais, o que lhes permite um conhecer-se conhecendo através de uma construção social.”

Heloísa Turini Brunhs (1993, p. 33)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

220

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

224

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. Campinas (SP): Papirus; Speculum, 2000.
- _____. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campina (SP): Papirus, 2001.
- _____. *Entre a Ciência e a Sapiência: O Dilema da Educação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- BANDET, J., SARAZANAS, R. *L'enfant et les jouets*. Tournai (Bélgica): Casterman, 1972.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1994.
- BATTISTI DE SOUZA, Alba Regina. *Avaliação Escolar: Micropolítica da Exclusão e do Fracasso*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et Education*. Paris: L'Harmattan, 1995.
- _____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. (Org.), *Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BRUHNS, Heloísa Turine. *O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário*. Campinas (SP): Papirus, 1993.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da Vida*. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.
- _____. *O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.

- DAMÁSIO, Antônio. *O Mistério da Consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DEACON, Roger. PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- DEJOURS, Christophe. *A Loucura do Trabalho: Estudo da Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.
- DELORS, Jacques et al. *Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez - Brasília (DF): MEC/UNESCO, 1999.
- DE MASI, Domenico. *O Ócio Criativo*. Entrevista a Maria Serena Palieri; Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.
- ERIKSON, Erik H. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- FIALHO, Francisco Antônio Pereira. *Introdução ao Estudo da Consciência*. Curitiba: Gênese, 1998.
- _____. e CRUZ, Roberto Moraes. *Objetivo da Psicologia do Trabalho*. Texto da Disciplina: Ergonomia e Psicologia do Trabalho do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *História da Loucura – na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. *A verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1968.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GUIRADO, Marlene. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus, 1995.

- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação*. Campinas (SP): Papirus, 1997.
- GRADOLÍ, Laura e REIG, David. A construção humana através da zona de desenvolvimento proximal: L. S. Vygotsky. In: MINGUET, Pilar A. (Organizadora) *A construção do Conhecimento na Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectivas Estudos, 1980.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia da Letra, 1995..
- LÉVY, Pierre. *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34, 1998.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1991.
- MALAGUZZI, Loris. Pelo contrário, o cem existe. In: *Cadernos de Educação e Infância*. Lisboa (Portugal): n. 37, Jan./Fev./Mar. 1996.
- MARCELINO, Nelson Carvalho e OLIVIER, Giovanina G. de Freitas. Sobre Dinossauros, Carteiras e Pássaros-Lira: Do Lúdico na Vida ao Lúdico na Escola. In: *Revista Motrivivência*. Florianópolis (SC): Ano VIII, número 09, p. 118-135, 1996..
- MELANI, Ricardo. Motricidade Sínica. In: *Revista Discorpo – Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP* São Paulo: n. 7 (p. 15 - 29), segundo semestre de 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: F. Bastos, 1994.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez - Brasília (DF): UNESCO, 2000/a.
- _____. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000/b..
- _____. *O Método 1: A natureza da Natureza*. Portugal: P. Europa-América, 1977.
- PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. *O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1978
- PINKER, Steven. *Como a Mente Funciona*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SILVA, Maurício Roberto da. *O Assalto à Infância no Mundo Amargo da Cana-de-açúcar: Onde está o Lazer/Lúdico? O Gato Comeu?* Tese de Doutorado. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOUZA, Edison Roberto de. *CRIANÇA BRINCA... A Educação Física no Resgate da Cultura Lúdica Infantil: Considerações Teóricas e Possibilidades Pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 1997.

_____. As rupturas do homem com o seu corpo. In: *Anais do II Congresso Internacional em Educação do Colégio Coração de Jesus; - Ética e Educação: Brasil Outros 500*. Florianópolis: Julho, 2000.

SOUZA, Maurício de. *Piteco: As Sombras da Vida*. São Paulo: Editora Globo, s/d.

THAGARD, P. *Mente: Introdução à Ciência Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa, Vega/Universidade, 1979.

ULLIAN, E.M. et al. Control of synapse number by glia. In: *Science* 291, 657-661. London, 2000.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO



- BACHELARD, G. *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- BARTHES, Roland. *Brinquedos: Mitologias*. São Paulo: Difel, 1985.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BERTHERAT, Thèrese. *O Corpo tem suas razões*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BONAMIGO, Euza de R., KUDE, Vera M. *Brincar: Brincadeira ou coisa séria*. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.
- BORBA, Sérgio da Costa. *Espaços de Formação*. Maceió: Edições Catavento, 2000.
- CHARDIN, Teilhard de. *O Meio Divino*. São Paulo: Cultrix, 1957
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan *Educação para uma nova Sociedade em Transição*. Campinas (SP): Papirus, 1999.
- DELEUZE, Giles, GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976
- DE MASI, Domenico. *O Futuro do Trabalho: Fadiga e Ócio na Sociedade Pós-Industrial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- DUMAZEDIER, Jofre. *Valores e Conteúdos Culturais do Lazer*. São Paulo: SESC, 1990.
- EHRENFRIED, L. *Da Educação do Corpo ao Equilíbrio do Espírito*. São Paulo: Summus, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin - Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Ática, 1995.

- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982) / Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1997.
- _____. *O Eu Minimalista: Conversações com Michel Foucault*. Buenos Aires: Edigraf, 1996.
- _____. *A História da Sexualidade I (A Vontade de Saber)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- _____. *A História da Sexualidade II e III (O Uso dos Prazeres e O Cuidado de Si)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- _____. *Nietzsche, Freud, & Marx: theatrum philosophicum*. São Paulo: Principio Editora, 1997.
- GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas (SP): Papirus, 1991.
- GUATTARI, Félix, ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. *A Educação e o Significado da Vida*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- KORCZAK, Janurz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: A Liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Antonio Raimundo. *Metodologia Científica: A construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- SÉRGIO, Manoel. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1987.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- SCHIFF, Michel. *A Inteligência Desperdiçada.: Desigualdade Social, Injustiça Escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SÉRGIO, Manoel. *Para uma epistemologia da motricidade humana.* Lisboa: Compendium, 1987.
- SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI, qual conhecimento? Qual currículo?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994.
- SUCHODOLSKI, B. A. *A Pedagogia das grandes correntes filosóficas.* Lisboa (Portugal): Horizonte, 1984.
- TAFFAREL, Celi N. Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- TOFLER, Alvin. *A Terceira Onda.* Rio de Janeiro: Record, 1998.
- ULANOVSKAYA, Irina et al. *Após Vygotsky e Piaget: Perspectivas social e construtivista - Escola Russa e Ocidental.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WEBER, Marx. *A Objetividade do Conhecimento na Ciência Social e Política.* Campina (SP), UNICAMP, Vol. I, 1992.
- WEISS, Luise. *Brinquedos e Engenhocas: Atividades Lúdicas com Sucata.* São Paulo: Scipione, 1989.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa – como ensinar.* Porto Alegre: ArtMed, 1998.