**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI

Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores

São Paulo
Junho/2005

LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI	JOGO, BRINCADEIRA E PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	MESTRADO FEUSP 2005
--	--	---------------------------

LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI

Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.

Dissertação apresentada em cumprimento
às exigências para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Profa Dra. Maria Isabel de
Almeida

São Paulo
Junho/2005

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.

Dissertação apresentada em cumprimento
às exigências para obtenção do grau de
Mestre em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Aprovada em: 23/Junho/2005

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Maria Isabel de Almeida

Unidade: Faculdade de Educação - USP

Departamento: Departamento de Metodologia do Ensino
e Educação Comparada

assinatura

Prof.^a. Dr.^a. Tizuko Morchida Kishimoto

Unidade: Faculdade de Educação - USP

Departamento: Departamento de Metodologia do Ensino
e Educação Comparada

assinatura

Prof.^a. Dr.^a. Zenita Cunha Guenther

Unidade: UFLA – Universidade Federal de Lavras

Departamento: Departamento de Educação Física

assinatura

DEDICATÓRIA

Para Rafael, Ana Carolina e Thiago.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos três anos do curso de mestrado recebi auxílio generoso de muitas pessoas, de maneiras diferentes. A cada um destes companheiros de jornada ofereço minha calorosa e sincera gratidão.

Acima de todas as coisas, sou grata a Deus.

Agradeço especialmente àqueles que mais me ajudaram nas situações difíceis que enfrentei durante este período e me deram tão grande assistência, sem a qual este trabalho não teria sido concluído:

A Luiz, meu marido, por ser a pessoa que trouxe sentido, verdade e alegria para minha vida. Pelo imenso apoio, companheirismo e carinho para que eu conseguisse concluir este projeto.

À Professora Maria Lúcia Simões Salgado dos Santos, minha mãe, por sua fé e por ajudar a cuidar do meu filho com o mesmo amor com que o faço para que eu pudesse dar conta das tarefas acadêmicas.

A José Antônio dos Santos, meu pai, pelo suporte que representa para toda a família.

À Professora Zilda Simões Salgado, minha avó, pelos valores que me transmite.

Agradeço ainda:

À Profa Dra. Maria Isabel de Almeida, pelo acolhimento, pela orientação presente, sincera, carinhosa e competente.

Às Profa Dra Tizuko Morchida Kishimoto e Profa Dra Zenita Cunha Guenther, por me concederem a honra de estarem em minha banca, por terem, ao longo de todo o processo, dividido com tanta generosidade seus conhecimentos, assim colaborando imensamente para essa pesquisa, e pelo tão grande carinho e abertura de espírito com que sempre me atenderam.

Aos professores entrevistados, que colaboraram com tanta disposição, generosidade, responsabilidade e empenhamento: Profa Dra Maria Ângela Barbato Carneiro, Profa Dra Ingrid Dormien Koudela, Profa Dra. Márcia Zampieri Torres, Profa Tânia Ramos Fortuna e Prof Dr. Airton da Silva Negrine.

Aos queridos José Roberto e Clester, por emprestarem a casa e o computador nos períodos conturbados, para que eu pudesse escrever.

Às estimadas Profa Dra Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Profa. Roselene Crepaldi e Profa. Maria Walburga dos Santos pela generosidade em transmitir seus conhecimentos e trocar idéias.

Às queridas Ana Lúcia Simões Salgado Treccalli e Manuela Rodrigues Sayeg pelas traduções do italiano e do francês.

À estimada amiga Patrícia Cavalcanti Araújo dos Reis pela tradução do resumo.

Aos cunhados Ana Cristina e Marcelo, pela força e amizade sincera.

Aos queridos colegas do GEPEFE, pelos debates que colaboraram para a constituição deste trabalho: Regina, Maria Isabel, Selma, Fusari, Umberto, Amanda, Isaneide, Evandro, Valéria, Vanda, Verbena, Marcos, Silas, Maria Amélia, Maria de Fátima, Alexandre, Andrés, Kalline, Terezinha, Kátia, Rosa, Pérsio, Bel Serrão, Marineide, Sonia, Uirá, Valdo e Yoshie.

À Profa Silmara Parise, coordenadora da Educação Infantil e Profa Claudia Biondi da pré-escola – Toddlers I, ambas da Escola Cidade Jardim Play Pen, por terem me transmitido ensinamentos valiosos por meio do comprometimento com a educação, com o desenvolvimento infantil e com as atitudes docentes.

Ao Prof Dr. Nilson José Machado pelas reflexões e conhecimentos proporcionados.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro a partir de março/2004, o que viabilizou a realização desta pesquisa.

Ao revisor Paulo Macambyra, pelo excelente e dedicado trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação por sua dedicação e auxílio para que possamos realizar nossas pesquisas: “seu” Jorge, que com sua arte encanta a chegada à biblioteca, e também, Jaciara, Rosemeire, José Carlos, Francisco, Luiz e Helaine.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação, por sua amabilidade: Cláudio, Rosana, Luana, Edmilson e Daniela.

“Precisamos urgentemente aprender a investigar o momento educacional entre o professor e os seus alunos em toda a sua complexidade e simplicidade e em sua pequenez, que é, de fato, a sua maior grandeza”

Zenita Cunha Guenther

RESUMO

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

A presente pesquisa investigou qual a contribuição de metodologias lúdico-reflexivas para a formação inicial de professores. Para realizar a investigação deste problema o trabalho foi composto por um “estudo de caso” e “pesquisa participante”. No primeiro capítulo é feita uma conceituação de saberes docentes desenvolvidos por meio da perspectiva lúdica. Os conceitos atribuídos foram apreendidos de Saviani (saber atitudinal), de Guenther (talento psicossocial), de Rios (dimensão estética), de Chantraine-Demilly (competência relacional), de Gardner (inteligência interpessoal), de Polanyi e Schön (conhecimento tácito) e do grupo Guenther-Lent-Damásio (percepção). Somados a estes saberes está também o saber-refletir, o qual é revelado pelos procedimentos de reflexão constantes e coletivos, realizados durante a formação lúdica dos professores. Estes processos de prática reflexiva são analisados nos capítulos segundo e terceiro. Foram analisados no capítulo dois os métodos de “Jogos Teatrais”, de Viola Spolin e “Jogos Teatrais Brechtianos”, de Ingrid Koudela, e a conexão destes com o conceito de Professor Reflexivo. No capítulo terceiro é apresentada a análise da pesquisa de campo, feita na disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP.

Palavras-chave: **Jogo, brincadeira, formação de professores, prática reflexiva, saberes docentes.**

ABSTRACT

LOMBARDI, L. M. S. S. **Games and the reflective practice in the teachers' training development.** Master's Thesis, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

This paper investigated which reflective-playful methods contributed to the teacher's initial training development. In order to make the investigation of this problem, this work was composed by a case study and a participant research. In the first chapter, there are some conceptions about "teaching knowledge" developed through a playful perspective. The concepts attributed were assimilated from Saviani's attitudinal knowledge, Guenther's Psicossocial talent, Rios' aesthetic dimension, Chantraine-Demilly's Relational ability, Gardner's interpersonal intelligence, Polanyi and Schön's tacit knowledge and Guenther-Lent-Damásio's perception. Added to those kinds of knowledge, there is also "knowing to reflect" in which it is revealed by the procedures of collective and constant reflection, which took place during the teacher's playful training development. Such processes of reflective practices are analyzed in the second and third chapters. In the second chapter, Viola Spolin's "Theater Games" and Ingrid Koudela's "Brechtian Theater Games" were analyzed besides their relation with the concept about the Reflective Teacher. In the third chapter, the analysis about the field research is presented and developed in the discipline: "Toys and Games in Preschool", held by Professor Tizuko Morchida Kishimoto, in the Pedagogy Course at Faculdade de Educação da USP.

Key words: games, teachers' training development, reflective practices, teaching knowledge.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	11
--------------------------	-----------

2. CAPÍTULO I

A contribuição da perspectiva lúdico-reflexiva para a construção de saberes docentes.

2.1 Contextualização da pesquisa.....	15
--	-----------

2.1.1 A formação inicial de professores como campo de análise	15
---	----

2.1.2 Minha memória e reconstrução do tempo	18
---	----

2.1.3 Características da pesquisa.....	21
--	----

2.2 Estreita relação entre os saberes.....	28
---	-----------

2.3 Saberes na formação dos professores: perspectiva lúdica.....	33
---	-----------

2.3.1 Saber Atitudinal.....	35
-----------------------------	----

2.3.2 Dimensão estética da competência.....	36
---	----

2.3.3 Competência Relacional.....	38
-----------------------------------	----

2.3.4 Talento Psicossocial: a habilidade de relacionar-se.....	39
--	----

2.3.5 Inteligência Interpessoal.....	41
--------------------------------------	----

2.3.6 Conhecimento Tácito.....	43
--------------------------------	----

2.3.7 Percepção: a base da cognição.....	45
--	----

2.4 Valores e comportamentos configurando o saber atitudinal.....	49
--	-----------

2.5 Atitude lúdica docente.....	51
--	-----------

2.6 O preconceito contra a Ludologia.....	55
--	-----------

3. CAPÍTULO II

Jogo e prática reflexiva na formação de professores.

3.1 Jogo na formação de professores: por que não?	60
--	-----------

3.1.1 Reconsiderando valores e superando preconceitos.....	69
--	----

3.2 Noções essenciais de jogo	70
--	-----------

3.2.1 Jogo: vocábulo polissêmico	70
--	----

3.2.2 Características do jogo	73
-------------------------------------	----

3.2.3 Sobre a terminologia: jogar e brincar, qual a diferença?.....	77
---	----

3.3 Teatro, Jogo e Educação: como se unem estes campos.....	87
--	-----------

3.3.1 Improvisação: elemento do jogo, instrumento do professor.....	92
---	----

3.4 Jogo na formação de professores: um processo educacional composto por duas etapas.	95
--	-----------

3.5 Spolin e Koudela unindo jogo e prática reflexiva.....	101
--	------------

3.5.1 A proposta de Spolin de jogo e reflexão.....	101
--	-----

3.5.1.1 O que é o Sistema de Jogos Teatrais.....	101
--	-----

3.5.1.2 Funcionamento da metodologia de jogos teatrais.....	102
3.5.1.3 Formação do círculo de discussão.....	104
3.5.1.4 O papel do coordenador de jogos no contexto da formação de professores.....	105
3.5.2 A proposta brasileira de Koudela de jogo e prática reflexiva.....	107
3.5.2.1 Os jogos teatrais brechtianos	108
3.5.2.2 O protocolo koudeliano como estratégia metacognitiva.....	109
3.6 A articulação entre o sistema de jogos teatrais e o conceito de professor reflexivo.	112
3.6.1 As propostas de Spolin e Schön.	112
3.6.2 O método koudeliano e o conceito de professor reflexivo.	116
4. CAPÍTULO III	
O lugar do jogo, da brincadeira e do brinquedo na formação inicial do Professor: a experiência de Kishimoto.	
4.1 Problemática do campo de atuação	121
4.1.1 A busca por fontes	122
4.1.2 Confirmação do objeto de estudo	123
4.2 Início do trabalho de campo	127
4.3 Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	129
4.3.1 Caracterização dos alunos do curso.....	129
4.3.2 As principais orientações	131
4.4 Uma diretriz para estimular a pesquisa e o trabalho coletivo	132
4.4.1 O papel do educador de brincar junto: uma cooperação complexa.....	135
4.4.2 Conceito de infância e seu reflexo sobre o ensino.....	139
4.4.3 Brincar e aprender: a criação da cultura infantil.....	143
4.5 O papel das oficinas.....	146
4.6 A integração teoria-prática propiciada pelo processo reflexivo.....	157
4.7 Entrando na brincadeira: os saberes docentes em contexto.....	166
5. CONCLUSÃO	175
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
7. ANEXO	190

INTRODUÇÃO

Qual a contribuição de práticas lúdico-reflexivas para a formação inicial de professores? Para responder a esta questão a pesquisa percorreu fases que buscaram detalhar outros objetivos tais como:

- Investigar e conceituar os saberes docentes que podem ser desenvolvidos por meio da perspectiva lúdica.
- Analisar a contribuição para a formação inicial de professores das metodologias: a) Jogos Teatrais; b) Jogos Teatrais Brechtianos e c) Brinquedos e Brincadeiras.
- Analisar como se dá a prática reflexiva na formação lúdica do professor.
- Estudar as ações de professores-formadores que fazem uso da ferramenta lúdica para formar professores.

O tema de investigação nasceu das minhas experiências acadêmica e profissional em Teatro-Educação, ambas fortemente associadas à teoria e prática de jogos. Dos conhecimentos pessoais surgiu a necessidade de aprofundar o aspecto atitudinal da formação docente. A questão do desenvolvimento de capacidades subjetivas (pertinentes às atitudes, maneiras de agir em relação às pessoas e o mundo) é bastante enfatizada nos processos de formação lúdica e, ao refletir sobre as atitudes, conseqüentemente investigam-se e reconstroem-se valores.

Partindo desta motivação, um dos objetivos primeiros da pesquisa foi alcançar um nível mínimo de conceituação dos saberes docentes que são relacionados à qualidade de interação, de influência mútua entre os sujeitos, aspecto que identifica a profissão do professor.

O percurso da pesquisa para conceituar os saberes da atitude docente teve início nas entrevistas com formadores que utilizam a ferramenta lúdica para formar docentes. O intuito era verificar o grau de correspondência de minhas hipóteses à realidade profissional do professor. Por meio das entrevistas e também do estudo de caso efetuado posteriormente, o quadro constituído demonstrava que, assim como afirma Estrela (1999), os professores apresentam maior necessidade de

desenvolver a reflexão sobre atitudes, valores e crenças do que de desenvolver habilidades práticas. Como lembra Guimarães (2001), ter o humano como objeto de trabalho traz à docência as dimensões ética e emocional. Tendo confirmado em campo a valia de minhas estimativas, pude construir teoricamente uma formulação de alguns saberes subjetivos docentes. Para tal, apoiei-me tanto em autores que tratam diretamente da questão do saber docente como também em autores que pesquisam o desenvolvimento de capacidades e talentos humanos. Esta conceituação de saberes é o tema principal do primeiro capítulo.

No capítulo segundo procedo mais profundamente à investigação sobre os elementos que compõem a categoria do lúdico, ou seja, os jogos, brincadeiras e brinquedos, procurando abarcar desde as noções essenciais de jogo até o necessário entendimento da característica de processo educativo que o lúdico adquire quando inserido na formação de professores. Ou seja, teoria e prática de jogos têm o objetivo de levar à construção de saberes do educador e, para isso, os trabalhos devem ser compostos por duas fases: 1ª.) o momento de jogo; 2ª.) o momento de prática reflexiva. Ainda no segundo capítulo abordo duas metodologias de jogos: os Jogos Teatrais e os Jogos Teatrais Brechtianos, enfatizando a função de desenvolvimento da capacidade reflexiva destes sistemas e articulando-os com o conceito de Professor Reflexivo.

No capítulo terceiro analiso o estudo de caso realizado junto à disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, no curso de Pedagogia da FEUSP. No momento em que a investigação voltou-se para o âmbito da formação de professores de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, ocorreu uma abertura do trabalho também para o terreno dos brinquedos e brincadeiras e para a importância do conhecimento deste assunto para a formação dos profissionais no que diz respeito ao uso de brinquedos e materiais pedagógicos, as significações do brincar na infância, a organização do espaço físico, a relação educador-criança, entre outros. Durante esta experiência de campo foram utilizadas fotografias e filmagens, não apenas como uma ferramenta de investigação – na busca de rever e analisar práticas e debates – mas também como forma estética de registro capaz de guardar um pouco da perspectiva de produção do conhecimento por meio da ludicidade.

Jogos e brincadeiras são válidos como forma de aprendizado e conhecimento no próprio ato de experimentá-los. Não é possível registrar experiências lúdicas sem que se perca o valor da ação vivida. No entanto, fotografar e filmar são modos de tentar comunicar uma maneira de ver a situação e assim, permitir outras formas de compreensão e apropriação de uma idéia. Portanto, no capítulo terceiro encontram-se algumas fotografias das oficinas realizadas durante a disciplina em questão, e em anexo, encontra-se um DVD que mostra algumas cenas do conhecimento docente sendo produzido por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Um aspecto ressaltado por esta pesquisa é o fato de que estudar o lúdico na educação implica repensar os valores a respeito do ser humano, os quais orientam as ações pedagógicas que os professores executam. A partir da visão que o professor tem do ser humano caracterizam-se: seu relacionamento com os sujeitos envolvidos no ambiente escolar; o processo de escolha de conteúdos; o grau de comunicação em sala de aula; o grau de liberdade para os alunos experimentarem, pesquisarem, decidirem; o grau de respeito pela autonomia, entre outros. O lúdico propõe conceber o sujeito como ser complexo e digno de uma formação que integre os níveis físico, psicológico, social, cultural, etc.

Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é plural e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Os saberes são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências ou habilidades que são mobilizadas e utilizadas pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola. Os autores analisados ao longo desta pesquisa revelam que o lúdico pode ser gerador de conhecimentos e aprendizagens para o futuro professor, auxiliando a repensar valores e atitudes e, conseqüentemente, as formas de aprender e interagir.

Almeida (1999) considera que, no que diz respeito à concepção de professor, convivem hoje no Brasil vários conceitos e, dentre eles, o mais arraigado é o do professor como técnico, visto como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, que tem conhecimento sobre uma série de coisas, mas precisa que lhe apresentem o que e como fazer. No entanto, a autora argumenta que em oposição a esta visão vêm se firmando novas tendências investigativas sobre

formação de professores, trazendo a idéia de professor reflexivo, capaz de buscar seu desenvolvimento profissional e criar um caminho próprio junto à coletividade. Sobre este desenvolvimento Guimarães (2001) discute, entre outras questões, no que os cursos de formação de professores contribuem para que os alunos desenvolvam as diversas habilidades hoje necessárias ao educador e lembra que há saberes da profissão docente que são distintos dos de outras profissões. Neste sentido o autor afirma que (Guimarães, 2001, p.13, grifo nosso):

... é urgente que as instituições que formam o professor dêem conta da complexidade da formação e atuação conseqüentes desse profissional. Ao conhecimento seguro da disciplina que ensina, do processo de ensino e de formas acertadas de desenvolvê-lo, dos processos e estratégias de aprendizagem, e da compreensão do caráter ético-valorativo da sua atividade docente e do destaque que a subjetividade do profissional deve merecer, na sua vinculação com a prática social, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua atividade profissional. E este ainda é um conhecimento novo para pesquisadores e instituições que atuam na formação profissional do professor.

Diante das exigências apresentadas ao professor de hoje, a formação lúdica procura colaborar para o aprendizado de saberes relacionados à subjetividade do profissional, acima citada por Guimarães, e visa somar esforços às novas tendências formativas indicadas por Almeida. Conforme afirma Sacristán (2002, p.87), é preciso “educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade”. Por meio deste trabalho procuro colaborar com a idéia de que a função docente implica considerar valores e atitudes. Valores que permitam ao docente enxergar o sujeito em sua “totalidade complexa e multidimensional”¹ e, com base nestes valores, desenvolver uma atitude perceptiva (capaz de diagnosticar seu contexto de trabalho, as necessidades pessoais e coletivas), dialogal (que saiba abrir espaço em sala de aula para a autonomia, investigação, expressão, tomada de decisão) e flexível (capaz de construir a aprendizagem junto aos outros sujeitos). Práticas lúdico-reflexivas representam um caminho para que o futuro professor possa desenvolver esta visão integral da pessoa humana e repensar suas atitudes.

¹ Termo usado por Guenther (1997, p.24).

2. CAPÍTULO I.

A contribuição da perspectiva lúdico-reflexiva para a construção de saberes docentes.

2.1 Contextualização da pesquisa.

2.1.1 A formação inicial de professores como campo de análise.

A Formação de Professores é uma área complexa de conhecimento e investigação, constituída por fases claramente diferenciadas, por meio das quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. É um processo evolutivo contínuo que distingue ao menos quatro fases, de acordo com Feiman-Nemser (1983, apud Garcia, 1999, p. 25)²:

- a) Fase pré-treino: inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram como alunos e que podem influenciar de modo inconsciente o professor;
- b) Fase de formação Inicial: é a preparação formal em uma instituição específica de formação de professores;
- c) Fase de iniciação: é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor;
- d) Fase de formação permanente: inclui todas as atividades planificadas pelas instituições e pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e constante aperfeiçoamento.

Feiman-Nemser afirma que cada uma destas fases representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos, metodologia, etc. Domingues (2004, p. 172) salienta esta característica de formação contínua e prolongada na profissão docente:

² Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman and G. Sykes (Eds.), Handbook of teaching and policy, (pp. 150-170). New York, Longman.

Entendo a profissionalidade³ como um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que os professores adquirem durante um prolongado período de formação (durante toda a vida profissional), portanto, refere-se às qualidades da prática profissional, comportamentos, destrezas, valores, habilidades e capacidades. O caráter dinâmico da profissão docente ganha existência concreta no exercício de ensinar, e faz do profissional docente aquele que assume desenvolver as qualidades profissionais (profissionalidade) que o ensino requer, influenciado pela observação de outros profissionais, pelas interpretações pessoais e do contexto social e político. A profissionalidade, deste modo, se constituirá num tempo e num espaço dinâmico, por um grupo de pessoas em ação, como algo em constante reelaboração.

O propósito central desta pesquisa foi investigar qual a contribuição das práticas lúdico-reflexivas para a formação do professor. Para alcançar o que foi proposto estabeleci como campo de análise a formação de professores na sua perspectiva institucional, ou seja, a fase de formação inicial. No capítulo terceiro, mais particularmente no item 4.1.2 “Confirmação do objeto de estudo”, aprofundo as razões para que esta pesquisa seja desenvolvida neste âmbito. No entanto, acredito ser importante enfatizar a importância deste “início de processo” na construção da profissionalidade do professor.

Rodrigues e Esteves (1993) concordam que a formação inicial deve constituir a base da preparação do professor, prévia ao exercício da atividade docente, possibilitando a aquisição de: capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, do trabalho em equipe e na relação com os pais de alunos; práticas pedagógicas e conhecimento do sistema escolar; domínio dos conteúdos disciplinares; e reflexão sobre os valores e sua transmissão.

Garcia (1999) acredita que as atividades organizadas durante a formação inicial facilitam a aquisição pelo futuro professor dos conhecimentos, competências e disposições necessárias para desempenhar tal atividade profissional. O autor apresenta ampla variedade de dimensões importantes para a competência profissional docente e refere-se à necessidade de aspirantes a professores obterem qualificações como: conhecimentos psicopedagógicos (conhecimentos relacionados com o ensino, aprendizagem, teorias do

³ Sacristán (1995, p. 65) define profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

desenvolvimento humano, gestão de classe, técnicas didáticas, planificação curricular, avaliação, cultura social e suas influências sobre o ensino, aspectos legais, etc); conhecimentos sobre o conteúdo (sobre a disciplina que ensinam) e conhecimentos didáticos do conteúdo (a combinação entre os dois primeiros, ou seja, o conhecimento que o professor precisa ter para construir pontes entre o conteúdo curricular e a construção de significado por parte dos alunos, por meio dos métodos de ensino).

Contudo, Garcia (1999, p.91) também afirma a necessidade de incorporar nos programas de formação inicial de professores conhecimentos sobre atitudes que lhes permitam compreender as complexas situações de ensino: “atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e protecção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia, etc” O autor afirma que além de conhecimentos científicos e pedagógicos, os docentes têm que possuir competências de conduta. Entre estas estão: a competência estética e imaginativa como base para o diálogo entre culturas diferentes; competências práticas como a comunicação, resolução de problemas, solução de conflitos; e competência para tomada de decisões colaborativas.

Perrenoud (1993) afirma que a profissionalização do professor começa na sua formação inicial pela construção da autonomia de ação, da liberdade de análise e da auto-imagem. O autor pensa que “seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor da profissionalização” (Perrenoud, 1993, p. 153). No entanto, confirma que ela tem grande importância nesse processo e que aspectos conexos à profissionalização têm incidência na formação inicial, tais como: conquista de mais autonomia e também de mais responsabilidades e riscos assumidos, capacidade de reconstruir e negociar as divisões de trabalho com outros profissionais, saber trabalhar em equipe, passar pela atualização constante dos saberes com base numa auto-avaliação, teorizar a prática, construção da identidade profissional, entre outras.

Pimenta (1999, p.16) afirma:

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições

presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Ao pensar sobre o currículo da formação inicial de professores é necessário pensar sobre qual a concepção que se tem de escola, de ensino, de professor e de aluno. É neste sentido que práticas lúdico-reflexivas podem colaborar durante a formação inicial para o exercício da competência docente⁴ e funcionar como auxílio para o desenvolvimento da profissionalidade, na medida em que promovem a constituição de atitudes (como a autonomia, a mediação, a parceria e a prática reflexiva metódica e coletiva), e também de valores (como a visão integral do ser humano na complexidade de sua constituição física, psicológica, emocional e social). Nas palavras de Pimenta e Lima (2004, p.41): “a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade”.

2.1.2 Minha memória e reconstrução do tempo.

Tomo como concepção de pesquisa o mesmo posicionamento de Lüdke e André (1986), que vêem a pesquisa como algo que deve estar situado dentro das atividades normais do profissional da educação e ressaltam a importância de aproximá-la da vida diária do educador, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. A pesquisa é entendida também “como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos”, e ainda, como lembram, não existe separação nítida entre o pesquisador e seu objeto de estudo (Lüdke e André, 1986, p.3):

... como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador... Assim, sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

⁴ Utilizo aqui o termo “competência” na perspectiva de Rios (2002) – domínio das dimensões técnica, estética, política e ética. Assunto aprofundado no item 2.2 “Saberes na formação dos professores”.

A semente desta pesquisa está na minha formação inicial. De 1990 a 1994 fui aluna do curso de Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação Plena em Artes Cênicas na ECA – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Na época cumpríamos aulas em período integral (das 8h00 às 17h30), dando conta das disciplinas de cunho prático e teórico que compunham o currículo do curso, o qual é até hoje comum na primeira fase, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura, havendo uma gradativa especialização por meio da inclusão de disciplinas pedagógicas e estágios orientados. No período do curso de especialização em Teatro-Educação construímos os saberes docentes tendo como ferramentas a teoria e a prática de jogos, sendo conduzidos pelas professoras Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela e Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

Koudela trabalhava conosco, seus alunos da graduação, a justaposição da peça didática de Brecht com o sistema de Viola Spolin para elucidar questões de aprendizagem. Durante este processo de formação de professores ocorreu a construção do método de “jogos teatrais brechtianos”, do qual tive a oportunidade de participar como aluna regular da graduação, e que foi documentado na obra de Koudela, “Texto e jogo: uma didática brechtiana”, de 1996.

Pupo, assim como Koudela também articulava jogos tradicionais e jogos teatrais com estudos teóricos sobre o jogo na educação, como base dos trabalhos na Licenciatura. Além disso, também tomei parte de experimentos que Pupo realizou com os estudantes da graduação, articulando jogos com textos narrativos, investigação que desenvolveu com mais profundidade posteriormente em Tetuán, Marrocos, trajetória esta analisada em sua tese de Livre-docência “Palavras em Jogo: textos literários e teatro-educação” apresentada na ECA – USP em 1997.

Durante o presente curso de pós-graduação em nível de mestrado tive nova oportunidade de rever esta metodologia na disciplina “Interseção entre Jogo e Texto: Aprendizagens e Perspectivas Contemporâneas”, na qual Pupo propõe a reflexão sobre as relações entre jogo e texto no teatro contemporâneo, examinando seus desdobramentos em termos dos desafios educacionais brasileiros. Por meio da coordenação de processos criativos são abertos espaços para a reflexão das

aprendizagens que o jogo pode suscitar dentro dos grupos para qualquer indivíduo, independentemente de fatores como inserção profissional, condição social ou idade.

Os estudos acima citados foram realizados simultaneamente aos dois semestres consecutivos de estágio, que à época eram denominados: 1) CAC 103: Estágio Supervisionado em Formas de Expressão e Comunicação Artísticas Integradas (Artes Cênicas, Plásticas e Música) e 2) CAC 110: Prática de Ensino Polivalente com Estágio Supervisionado em Artes Cênicas. Ambos foram realizados por mim em duas escolas da rede pública de São Paulo, no período de um ano letivo.

Das vivências com o uso dos métodos de teoria e prática de jogos durante minha formação inicial como teatro-educadora nasceu a intenção de aprofundar o conhecimento sobre a colaboração que práticas lúdico-reflexivas podem ter para a formação de professores. A partir de então foi construída uma noção de competência docente assim como a concebe Rios (2000, 2001, 2002), ou seja, como um conjunto das dimensões técnica, estética, ética e política. E desta formação inicial também veio minha ligação com o pensamento humanista, o qual, conforme Guenther (1997), em primeiro plano visa compreender o ser humano em sua totalidade complexa e multidimensional, enfatizando a percepção de si, dos outros indivíduos e do mundo.

Benjamin (1986, p. 205) discute a importância da experiência vivida para que uma história seja narrada:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo.

Neste trabalho coloco-me tanto como pesquisadora quanto como sujeito, pois por meio do ato de rememoração fiz a reconstrução do trabalho. Em determinados momentos minha experiência acadêmica e profissional foi compartilhada com mais ênfase, como no caso do capítulo segundo, quando reflito sobre o sistema de jogos teatrais e busco referências não apenas em bases teóricas, mas também

no meu próprio processo de formação inicial como docente de Teatro-Educação. Desta forma o passado converte-se em reconstruções de vida.

2.1.3 Características da pesquisa.

Para realizar o estudo do problema proposto, o trabalho foi composto por características de “estudo de caso qualitativo” e de “pesquisa participante”.

O trabalho apresentou características da linha de estudo de caso e de pesquisa participante quando fiz opção por acompanhar a realidade estudada por meio de “observação participativa” da disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, no curso de Pedagogia da FEUSP.

A carga horária foi de 120 horas, cumpridas por meio de um encontro semanal às sextas-feiras, no período da tarde, de 17 de Setembro a 17 de Dezembro de 2004, e um encontro complementar no sábado, 04/12/2004, no período da manhã. Para a coleta de dados foram combinadas a observação direta das atividades do grupo estudado, associada a outras técnicas de coleta: conversas e entrevistas com a professora titular da disciplina e com as alunas do curso para captar suas interpretações e explicações dos fatos; fotografias: acervo de 94 fotos; 197 minutos de filmagem das aulas práticas e documentação das atividades teóricas e práticas reflexivas realizadas.

Realizei o trabalho de campo pessoal e diretamente no que diz respeito ao contato com a situação em estudo. Minha participação foi ativa em todos os trabalhos da disciplina junto às alunas regulares do curso. Desde o contato inicial fui aceita no grupo com muito acolhimento pela professora titular, pela monitora do PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) e doutoranda Roselene Crepaldi e por todas as alunas do curso. Lüdke e André (1986, p. 26) afirmam que “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno... A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”.

Como observadora pude recorrer a conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares na compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Acompanhando *in loco* as experiências dos sujeitos envolvidos, procurei apreender o significado que eles atribuíam às ações realizadas.

Este processo é analisado no capítulo terceiro, não com o objetivo de descrever todas as atividades realizadas, mas de forma a selecionar seus aspectos mais relevantes do ponto de vista desta pesquisa no campo da formação de professores.

De acordo com Lüdke e André (1986) nem todos os estudos de caso são qualitativos. Os aspectos fundamentais que configuram esta pesquisa como “estudo de caso qualitativo” são:

- 1) Os estudos de caso qualitativos visam à descoberta, ou seja, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos iniciais, permanece aberto e atento a novos elementos que podem emergir;
- 2) É enfatizada a interpretação em contexto;
- 3) Busca-se captar a realidade de forma completa e profunda, ou seja, procura-se revelar a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação entre seus componentes;
- 4) São coletados dados em situações variadas, momentos diferentes e com vários informantes;
- 5) O estudo permite que a realidade possa ser vista sob diferentes perspectivas;
- 6) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem mais acessível; seus dados podem ser apresentados numa variedade de formas (fotografia, colagens, desenhos etc) e os relatos escritos podem ser informais, narrativos, podem usar figuras de linguagem e descrições.

As características acima relacionam-se a algumas outras que classificam uma pesquisa como qualitativa:

- 1) Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo. Os problemas da pesquisa são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente;

- 2) Os dados coletados são descritivos, ou seja, o material coletado é rico em descrições das situações, acontecimentos ou pessoas e inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias etc. Citações são usadas para subsidiar uma afirmação. Todos os dados da realidade analisada são considerados importantes, até mesmo supostos detalhes;
- 3) A preocupação com o processo é maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador é verificar de que forma o problema de pesquisa se manifesta nas atividades, nos procedimentos, nas interações. É valorizada a complexidade do trabalho escolar;
- 4) O significado que as pessoas dão às coisas é foco de atenção especial do pesquisador, há tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. O pesquisador deve ter cuidado de checar os pontos de vista dos participantes.

Minha proposta de investigação inicial sofreu grandes transformações. Embora o objeto continuasse o mesmo, ou seja, investigar qual a colaboração da prática do jogo para a formação de professores, o problema da pesquisa passou por supressões e ajustes, por um lado, e por expansões, de outro. Existia uma hipótese formulada *a priori*, pois no início havia um foco geral de interesse, contudo com o caminhar da pesquisa o tema tornou-se mais amplo (ampliou-se o conhecimento dos jogos também para os brinquedos e as brincadeiras) e mais definido (a pesquisa foi enfocada na formação de professores de Educação Infantil, assunto do capítulo terceiro).

Além de utilizar como método de coleta de dados a observação participativa durante a pesquisa de campo, também foram utilizadas entrevistas e a necessária análise da bibliografia sobre as questões estudadas. Por meio destes materiais pude rever o problema inicialmente colocado e delimitá-lo com mais precisão.

Investigar a formação lúdico-reflexiva do professor implicou, do ponto de vista desta pesquisa, a abordagem e a articulação entre três complexos campos de conhecimento:

- Formação de Professores;

- Teatro-Educação: a linha de pesquisa em teatro-educação em si já exige a familiaridade com duas áreas de conhecimento e a relação entre elas, conforme afirma Japiassu (2001);
- Ludologia: o campo de conhecimento que estuda a categoria do lúdico (a qual inclui jogos, brincadeiras e brinquedos) e sua ligação com outras áreas – no caso específico desta pesquisa, a Educação.

Os esforços da pesquisa foram voltados para a tarefa de articular os temas que estão inseridos nas linhas de pesquisa de teatro-educação e do lúdico com os temas do campo da formação de professores. Isto significou estabelecer relações entre temas tais como: concepções de jogo, de brinquedo e de brincadeira e seus referenciais teórico-metodológicos; concepções de criança e de educação infantil; jogos teatrais; inserção do jogo nas práticas pedagógicas (preparação do espaço físico, de materiais, relações criança-criança e adulto-criança, observação do aluno, entre outros); com aspectos da formação do professor: saberes docentes, profissionalidade, prática reflexiva, integração teoria-prática.

Os autores principais utilizados para pensar a formação de professores foram: Rios (2000, 2001, 2002), Perrenoud (1993, 2000), Saviani (1996), Tardif (2002), Tavares e Alarcão (1992), Garcia (1999), Schön (1992, 2000), Guenther (1997, 2000), Arroyo (2000), Chantraine-Demilly (1992), Charlot (2002), Contreras (1997), Cunha (1999), Domingues (2004), Estrela (1999), Nóvoa (1992), Zeichner (1987, 1993, 2000) e Pimenta (1999, 2002, 2004).

Para o estudo a respeito da inteligência e capacidades humanas busquei auxílio em: Guenther (1997, 2000), Damásio (1996, 2000), Gardner (1994, 1995, 1999), Lent (2004), Machado (2003), Polanyi (1969) e Marina (1995).

Como base para investigar de forma mais específica a formação lúdica de professores, utilizei principalmente os estudos dos seguintes autores: Carneiro (1990, 2003), Dias (1997), Dias (2000), Fortuna (2000, 2001), Japiassu (2001), Kishimoto (1992, 1994, 1996), Koudela (1984, 1991, 1992, 1996, 2001), Moreira (1999), Negrine (2001), Pupo (1997, 2001, Santos (1997, 2001), Spolin (1987, 2001) e Werlang (2002).

A fim de dar conta do vasto tema dos jogos e brincadeiras, apoiei-me principalmente em: Kishimoto (1992, 1993, 1994, 1996, 1997, 1998, 2001), Koudela (1984, 1991, 1992, 1996, 2001), Pupo (1997, 2001), Brougère (1993, 1995, 1998), Claparède (1956), Santos (1997, 2000, 2001), Fortuna (2000, 2001), Werlang (2002), Negrine (1997, 2001), Carneiro (1990, 2003), Chacra (1991), Château (1987), Courtney (1980), Henriot (1983, 1989), Huizinga (1971) e Japiassu (1999, 2000, 2001, 2003) e Wood (1996).

Um aspecto bastante singular dentre os procedimentos de coleta de dados foram as interações estabelecidas pelas entrevistas. Tive o privilégio de criar uma relação de troca quase que constante com as educadoras entrevistadas, o que fez com que as entrevistas deixassem de ser apenas coletas de declarações para obtenção de esclarecimentos e fossem transformadas em um vínculo profissional de cooperação e cumplicidade. Criou-se com todos os entrevistados o tipo de interação descrito por Lüdke e André (1986, p. 33-34):

... a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Os educadores escolhidos para serem ouvidos são profissionais experientes, apesar de estarem em diferentes estágios de vida, e profundamente comprometidos com a educação lúdica e humanista. Todos demonstraram para comigo e minha pesquisa grande respeito, generosidade e forte espírito de contribuição.

A dissertação vale-se de entrevistas feitas pessoalmente, por *e-mail* e por telefone. Entrevistas pessoais eram complementadas por *e-mail*, quando necessário. A análise das entrevistas objetivou compreender o espaço que tem hoje o jogo na formação de professores. Obtiveram-se trinta e três entrevistas, contando com quinze entrevistados: oito professores foram ouvidos para a escritura do trecho sobre a terminologia lúdica (item 3.2.3 Sobre a terminologia: jogar e brincar, qual a diferença?); uma psicóloga e professora forneceu entrevistas a respeito dos conceitos de inteligência e capacidades humanas; e seis professores forneceram

entrevistas sobre os jogos na educação e, dentre eles, apenas uma professora foi entrevistada por telefone.

Listagem das entrevistas:

- Entrevista pessoal com Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, docente e pesquisadora na área da educação infantil. Professora da graduação, especialização e pós-graduação da FEUSP. Coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, do Museu da Educação e do Brinquedo e da Rede de Pesquisadores.

Data: 12/abril/2004

Tempo de gravação: 39min 51s

As informações foram complementadas por *e-mail* em quatro ocasiões.

- Entrevistas por e-mail com Prof.^a Dr.^a Zenita Cunha Guenther, professora do Departamento de Educação Física da UFLA – Universidade Federal de Lavras, coordenadora do curso de pós-graduação à distância na área de Educação para Bem Dotados e Talentosos – UFLA - FAEPE, fundadora e supervisora técnica do CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – MG e diretora técnica do ASPAT - Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento.

Período de comunicação por *e-mail*: junho/2002 a fevereiro/2005

- Entrevistas por *e-mail* com Prof.^a Tânia Ramos Fortuna, Coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?", da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Período de comunicação por *e-mail*: março/2004 a março/2005.

- Entrevista pessoal com Prof.^a Dr.^a Maria Ângela Barbato Carneiro, professora titular da Faculdade de Educação da PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na disciplina Políticas de Educação Infantil. Coordenadora do PEC – Formação Universitária (PUC), Coordenadora da Brinquedoteca da PUC SP.

Data: 25/agosto/2004.

Tempo de gravação: 49min 53s

As informações foram complementadas por *e-mail* em três ocasiões.

- Entrevista pessoal com Prof.^a. Dr.^a. Ingrid Dormien Koudela, professora titular da ECA – Escola de Comunicações e Artes da USP, coordenadora do Grupo de Trabalho em Pedagogia do Teatro e do Teatro na Educação da ABRACE (Associação Brasileira de Artes Cênicas).

Data: 21/setembro/2004.

Tempo de Gravação: 40min 29s

- Entrevistas pessoais com Prof.^a. Dr.^a. Márcia Zampieri Torres, professora do curso de Pedagogia e do curso de Especialização em Psicopedagogia das Faculdades Integradas Teresa Martin e pesquisadora no Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP.

Contatos telefônicos em 17/janeiro/2005 e 23/fevereiro/2005.

- Entrevistas por *e-mail* com Prof. Dr. Airton da Silva Negrine, professor da área de Educação Física, do Departamento de Ciências da Saúde da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS.

Período de comunicação por *e-mail*: março a maio/2004

Para a escritura do trecho sobre a terminologia lúdica (item 3.2.3 Sobre a terminologia: jogar e brincar, qual a diferença?) foram ouvidos oito professores. Primeiramente, a Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Professora do Depto. de Línguas Modernas da UFRGS, Setor de Francês. Foram também ouvidas as opiniões de sete professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, a Prof.^a. Dr.^a. Ieda Maria Alves. Do Departamento de Letras Modernas – Alemão, os professores: Prof.^a. Dr.^a. Eliana Fischer, Prof.^a. Dr.^a. Selma Martins Meireles, Prof.^a. Dr.^a. Eva Maria Ferreira Glenk, Prof. Dr. João Azenha, Prof.^a. Dr.^a. Masa Nomura e Prof. Dr. Helmut Galle.

Tomando como referência as bases teóricas acima citadas e as entrevistas realizadas, executei a análise dos dados coletados durante a pesquisa

de campo, processo descrito no capítulo terceiro. O último capítulo não foi construído com o intuito de documentar ou descrever todas as atividades realizadas ao longo da disciplina, mas sim fazer uma análise capaz de perceber de forma ampliada como as estratégias usadas pela professora titular auxiliam na construção dos saberes dos futuros professores.

2.2 Estreita relação entre os saberes.

Pimenta (1999) entende a identidade do professor baseada na tríade: saberes da experiência (experiências como alunos que foram e também as que o professor produz cotidianamente), saberes pedagógicos (prática de ensinar) e saberes das áreas específicas (conhecimentos específicos nos quais os professores são especialistas).

Para construir a identidade de futuros professores Pimenta (1999, p.20) acredita que o primeiro passo é mobilizar os saberes de suas experiências sobre o que é ser professor:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

Conforme mostra a Figura 1, a autora também inclui como saberes da experiência aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, na troca com outros profissionais. Aí tomam importância os processos de reflexão individual sobre a própria prática e de desenvolvimento das habilidades de pesquisa.

O segundo passo é a constituição dos saberes das áreas específicas – quem é professor é professor de alguma coisa – não basta, porém, armazenar informações, é preciso trabalhar com elas, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, ou seja, é preciso discutir o papel destes conhecimentos no mundo e quais significados terão na vida dos alunos.

O terceiro componente são os saberes pedagógicos, ou seja, os saberes para ensinar. Os conhecimentos sobre a educação e a pedagogia não geram saberes pedagógicos; estes só são produzidos na prática, a qual os confronta e reelabora (Figura 1). “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*” (Pimenta, 1999, p. 26).

Pimenta (1999, p. 18) afirma que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades tecno-mecânicas”. A natureza do trabalho docente é contribuir para o processo de humanização e espera-se dos cursos de formação que desenvolvam nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à permanente constituição da identidade do professor e a reconstrução de seus saberes-fazer, de acordo com as necessidades do ensino como prática social.

Franco (informação verbal)⁵ afirma que os cursos de formação de professores devem ser baseados nos saberes pedagógicos, pois tê-los como base na formação inicial dá novos contornos ao tratamento da questão *teoria e prática*, pelo realce que se fará na epistemologia da práxis, como elemento fundamental na construção de saberes da prática. De acordo com Franco: “há que se pensar que um curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos”.

Além de os cursos priorizarem a elaboração de suas propostas com base na ação profissional, como os saberes pedagógicos podem se fazer mais presentes durante a formação inicial do professor? Pimenta (1999, p. 27) afirma que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes “como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas”. Assim sendo, para que se possa falar em saberes pedagógicos inseridos na formação inicial é preciso que estes elementos acima citados sejam trazidos para o interior dos cursos. Pimenta propõe que a formação inicial contribua neste aspecto, colocando à disposição dos alunos pesquisas sobre a atividade docente escolar e desenvolvendo

⁵ FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia para além dos Confrontos: conferência proferida em Belo Horizonte durante o Fórum de Educação - Pedagogo: que profissional é esse? Setembro de 2002.

com eles pesquisas na realidade escolar. Ou seja, tornar a pesquisa um princípio formativo na docência.

As práticas lúdico-reflexivas podem somar esforços a este objetivo de tomar a pesquisa como componente essencial da formação, na medida em que propõem: um espaço de trabalho direto nas realidades escolares; a prática reflexiva coletiva e metódica sobre a relação professor-aluno-conhecimento (analisando as ações realizadas nas escolas e nas oficinas de trabalho com jogos); e também a estruturação de textos e pesquisas com o fim de integrar os saberes da prática educativa às teorias estudadas. Estas ações introduzem os futuros professores na tarefa de transformar o fazer da prática em saberes pedagógicos. As experiências analisadas nos capítulos seguintes (com o sistema de “jogos teatrais brechtianos” e na disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”) revelam que é possível situar os saberes desenvolvidos pelos professores por meio de práticas lúdico-reflexivas como dimensões que permeiam os saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos. Porque os saberes relativos à subjetividade do professor – por exemplo, a percepção, a sensibilidade, a capacidade criadora – são presentes nas dimensões que compõem a profissionalidade docente.⁶ Nas palavras de Marina (1995, p. 16) a subjetividade é um aspecto essencial da inteligência humana: “A idéia que tenhamos do que é ser sujeito não é indiferente para nossa vida... não existe desenvolvimento da inteligência humana sem uma afirmação energética de subjetividade criadora”.

Esta investigação verificou que as práticas lúdico-reflexivas inseridas na formação de professores auxiliam consideravelmente o desenvolvimento da atitude do professor para ensinar. Esta atitude significa uma maneira de agir junto aos alunos que, fazendo uso da observação, da escuta atenta, da sensibilidade e da percepção aguçada, abra espaço para a mediação, a autonomia, a incerteza, a exploração e a construção do conhecimento. Domingues (2004) verificou que desenvolver a profissionalidade implica também desenvolver atitudes que capacitassem o professor a lidar criticamente com os alunos, levando adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. É preciso acreditar que existem ações capazes de efetivamente auxiliar o futuro professor a tomar conhecimento da

⁶ “Comportamentos, destrezas, atitudes e valores”, Sacristan (1995).

profissionalidade pretendida ao docente, pois, como afirma Domingues (2004, p. 64), se a profissionalidade for vista como um “ideal” da profissão e não se materializar na prática, “acabamos por reforçar a mitificação da não relação entre teoria e prática, da impossibilidade de ação-reflexão-ação, de reflexividade, e estabelecemos a sensação de impotência e incapacidade, hoje associada ao profissional docente”.

É necessário esclarecer que no que diz respeito à formação inicial de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a experiência com o lúdico no programa, além de exercitar as atitudes docentes, também colabora para a formação de saberes técnicos de conhecimentos específicos. Além dos temas apontados na Figura 1, outros domínios estão incluídos nesta categoria, como:

- Conceito de jogo, brinquedo e brincadeira e suas relações com a Educação;
- Interação educador-criança e criança-criança;
- Análise dos referenciais teórico-metodológicos para pesquisar jogos infantis;
- Elaboração dos espaços físicos escolares;
- Escolha de brinquedos e materiais adequados a cada faixa etária;
- Propostas de práticas pedagógicas e políticas públicas para estimular a utilização de brinquedos e brincadeiras na educação infantil.

Figura 1: Representação da articulação entre os saberes docentes.

Baseando-me na tríade de saberes proposta por Pimenta (1999) procurei situar a dimensão atitudinal docente (a qual engloba valores, visões de sujeito e maneiras de agir) como um fator que influencia e permeia os campos dos saberes da experiência, os específicos e os pedagógicos. Isto significa que ao interiorizar valores positivos (como a liberdade, a autonomia, o respeito ao sujeito multidimensional: cognitivo, afetivo, físico, social, etc) que levem a atitudes construtivas (como o respeito aos outros, percepção aguçada das necessidades pessoais, cooperação e participação coletiva) os saberes atitudinais do professor influenciarão sua atuação tanto no momento da aula, como também no “antes” e no “depois” envolvidos na prática educativa: planejamento, reflexão, avaliação.

2.3 Saberes na formação dos professores: perspectiva lúdica.

Quais saberes dos professores podem ser desenvolvidos por meio da perspectiva lúdica?

Antes de responder a esta questão, julgo necessário esclarecer dois aspectos:

1º.) Conforme afirma Tardif (2002), a partir de 1980 a questão do saber dos professores fez surgir milhares de pesquisas. Ao tratar dos saberes (denominados de diferentes formas pelos autores, como habilidades, destrezas, atributos, capacidades, disposições, qualidades, inteligências etc.), encontra-se uma enorme variedade de propostas, ou seja, cada autor procura fazer um levantamento diferente sobre o rol de habilidades necessárias ao educador na contemporaneidade. O que existe em comum a todas as propostas é que os autores concordam com a necessidade de um conhecimento polivalente. Assim, independente do fato de a prática lúdico-reflexiva colaborar para a constituição de determinados saberes docentes, somente a articulação entre as várias habilidades necessárias à docência faz um professor competente, como afirmou Rios (2002). Por exemplo, sem a presença dos saberes técnicos, ou seja, do domínio dos conteúdos de sua disciplina, de nada serve um professor com alta capacidade de comunicação. Portanto, enfoco nesta pesquisa alguns saberes exercitados pela ferramenta lúdica, sem com isto desmerecer outros tipos de saberes docentes.

2º.) Tendo o objetivo de prover de uma base teórica e conceitual os saberes docentes desenvolvidos por meio da prática lúdico-reflexiva, fiz opção neste capítulo por abordar tanto alguns autores que tratam diretamente da questão do saber docente, tais como Rios, Saviani, Chantraine-Demailly, como também autores que pesquisam o desenvolvimento de capacidades e talentos humanos, como Guenther, Gardner e Lent, os quais fornecem elementos para conceituar aspectos subjetivos envolvidos na profissionalidade docente.

O Quadro a seguir condensa a conceituação dos saberes relativos à atitude docente desenvolvidos por meio da perspectiva lúdica. Em seguida, discorro sobre as noções relacionadas.

Saber Docente	Descrição	Autor
Saber atitudinal	Atitudes adequadas ao trabalho educativo	D. Saviani
Dimensão estética	Sensibilidade, apreensão consciente e sensível da realidade, criatividade, subjetividade.	Terezinha Rios
Competência Relacional	Corporeidade, comportamento.	Chantraine-Demailly
Talento Psicossocial	Sentir, perceber, ouvir, entender, sintonizar com o outro	Zenita Cunha Guenter
Inteligência Interpessoal	Perceber o outro, reagir apropriadamente	Howard Gardner
Conhecimento tácito/Conhecer-na-ação	Reconhecer, apreciar, sentir, perceber, julgar, distinguir	Michael Polanyi Donald Schön
Percepção	Maneira única e individual de perceber; capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos e orientar o nosso comportamento; envolvimento orgânico com o ambiente	Zenita Guenther, Roberto Lent, A. Damásio.

Quadro 1: Saberes docentes desenvolvidos por meio de práticas lúdico-reflexivas.

2.3.1 Saber Atitudinal

Saviani (1996, p. 145) afirma que “quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar”. E acredita que a prática da educação determina os saberes que entram na formação do educador. Assim sendo, a fim de descobrir quais saberes são necessários para se constituir um professor hoje, é preciso: conhecer a natureza do ser humano – idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (Saviani, 1996) – e procurar identificar as características do fenômeno educativo no contexto da sociedade atual.

Para este autor algumas características comuns constituem o fenômeno educativo e formam uma categorização de cinco saberes que o educador deve dominar: o saber atitudinal, o crítico-contextual, o pedagógico, o didático-curricular e os saberes específicos. O autor define na categoria do saber atitudinal “o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador”. (Saviani, 1996, p. 148).

Saviani enfatiza que as atitudes se configuram como um saber da docência e compõem a identidade do educador, por isso implicam necessariamente um certo grau de sistematização. Comenta que o grau de participação de cada um destes saberes varia de acordo com as mudanças das teorias educacionais. Assim sendo, Saviani (1996, p. 150-151) declara:

... a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais do trabalho pedagógico, trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão. Já a pedagogia nova traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente elaborados.

2.3.2 Dimensão estética da competência.

De acordo com Rios (2002) as noções de identidade e formação dos professores sempre trouxeram a referência aos saberes e, mais recentemente, à competência. Declara que “a idéia de competência não é nova. Entretanto temos na atualidade uma nova forma de empregá-la”. (Rios, 2002, p. 155) Sua proposta é a de usar a idéia de “competência”, ao invés de “competências” (no plural), pois quando se diz que um professor é competente, leva-se em conta que ele deverá ter domínio sobre um conjunto de dimensões envolvidas no trabalho docente, ou seja, vários componentes para se formar uma competência profissional. Em outras palavras, a autora esclarece que a competência docente se revela quando o professor tem domínio das dimensões:

- a) técnica: domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento;
- b) estética: percepção sensível da realidade que articula o intelectual e o afetivo;
- c) política: ter finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las, participar na construção coletiva da sociedade e no exercício de direitos e deveres;
- d) ética: ter atitude crítica que indaga sobre o sentido dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como princípio o respeito, a solidariedade e o bem comum.

Portanto, “não se trata de quatro competências, mas de quatro componentes de uma competência. O *conjunto* de propriedades, de caráter técnico, estético, ético e político, é que define a competência” (Rios, 2002, p. 168). A significação de um destes componentes acima só é garantida na articulação com as demais dimensões. Por exemplo, não é possível denominar *competente* um professor que domina somente a dimensão técnica, desarticulada das outras qualidades necessárias. Para a autora, competência tem o sentido de “saber fazer bem o dever” e menciona que “técnica, política, ética, estética não são apenas referências de caráter conceitual – podemos descobri-las em nossa vivência concreta real, em nossa prática” (Rios, 2000, p. 104). Também recorda dois aspectos: que a competência se constrói a partir da práxis, do agir concreto e

situado dos sujeitos, e que ela não é algo que se adquire de uma só vez, mas sim é um processo.

A autora não aborda a estética por meio de uma reflexão sistemática sobre a arte, e sim reconhece a necessidade de iluminar a sensibilidade e a beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente. Rios (2000, p.108) esclarece:

A sensibilidade está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado... A sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano... Ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra, análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como *sujeito*, que ele produz a sua *subjetividade*.

A dimensão estética da competência destacada por Rios (2000, p. 109) torna clara a inevitabilidade do subjetivo na construção do conhecimento:

Afirmar uma dimensão estética na prática docente é trazer luz para a subjetividade do professor, subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional. É necessário considerar, também, que a subjetividade não se diz de um único sujeito, de uma existência singular. Subjetividade se articula com identidade, que é afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração do outro.

Segundo a autora esta dimensão sempre esteve presente, mas não foi explorada da mesma maneira como se tem feito com as demais dimensões. E afirma que a docência competente mescla técnica e sensibilidade, pois, a racionalidade não é isolada de outras capacidades, mas estreitamente articulada a outros instrumentos que tem o homem para interferir na realidade e transformá-la. Isto é, a sensibilidade é elemento constituinte da humanidade e não pode ser desconsiderada no trabalho docente. Rios (2000, p.109) afirma: "a poética, universo do fazer, não se desarticula da práxis, universo do agir, como a entendemos contemporaneamente".

2.3.3 Competência Relacional.

Chantraine-Demilly (1992, 154) identifica entre os componentes da profissionalidade docente (competências éticas, saberes científicos e críticos, saberes didáticos, saber-fazer pedagógico, competências organizacionais) as competências dramáticas e relacionais, o que define como competências corporais e comportamentais: “saber movimentar-se, colocar a voz, estar atento a tudo o que se passa, dominar a agressividade, improvisar, decodificar os sinais corporais etc”. E afirma que muito do professor (e de seu tempo) é absorvido por estas questões de relacionamento durante e após as situações de ensino.

Dias (2000) desenvolveu a idéia de competências relacionais do professor. Detectou o desejo dos professores de desenvolver seus recursos pessoais para alcançar uma melhor comunicação, melhor relacionamento com seus alunos e maior senso crítico. Observou que muitos professores lidam permanentemente com o medo de errar, medo de se expor e um compromisso de “fazer tudo certo”, o que implica falta de espontaneidade e concepções distorcidas sobre o aprender. Registrou que bloqueios de expressão limitavam a participação nos debates e o posicionamento pessoal do docente. Afirma que estes sentimentos decorrem de uma formação onde não existiu espaço para a sensibilização e percepção de grupo. A autora sugere que “a sensibilidade do professor para as diferenças individuais dos alunos pode tornar-se parte da competência do professor” (Dias, 2000, p. 6). A autora menciona que hoje muitos autores sustentam que o professor deve desenvolver diversas competências, mas não fica clara a forma deste preparo; então, propõe o uso do sistema de jogos teatrais para proporcionar o debate sobre os aspectos acima citados. A autora afirma que a situação de jogo auxilia o futuro professor a: descobrir que pode fazer, desfazer e refazer; construir sua própria caminhada de aprendizagem; reconhecer a si, ao outro e ao espaço ocupado por todos; dialogar; duvidar; ter dimensão crítica de suas atuações e compartilhar saberes.

2.3.4 Talento Psicossocial: a habilidade de relacionar-se

Para Guenther (1997) educar implica intervir considerando a multidimensionalidade do ser humano, ou seja, a pessoa na complexidade de sua organização física, psicológica, emocional e social. Esta complexidade é explicitada no processo educacional contextualizado que faz figurar a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O objetivo da educação a seu ver é propiciar às pessoas que sejam cada vez mais capazes de enfrentar os problemas de sua época e do lugar em que vivem e serem capazes de pensar por si, tomar decisões, serem livres.

O posicionamento humanista de Guenther expressa o pensamento desta pesquisa, devido a considerar o ser humano como ponto central da educação e devido à Psicologia Humanista orientar o trabalho do educador para uma melhor compreensão das pessoas, considerando três dimensões básicas: 1) o autoconceito; 2) a percepção e inter-relacionamento com o outro; 3) a compreensão e visão do mundo. Estes são aspectos fortemente valorizados no trabalho com os jogos na educação, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de maior consciência e atitude crítica dos alunos, reconhecendo a necessidade de humanizar a vida que construímos todos os dias coletivamente. Além disso, a autora também valoriza o momento do encontro educativo. De acordo com ela existe um considerável corpo de pesquisas em educação direcionado para situar os elementos anteriores e posteriores ao momento do encontro, tais como: objetivos e planejamentos, implicações ambientais, legislação e política educacional, equipamentos e instalações, análise de resultados etc. No entanto Guenther (1997, p. 40) esclarece que os estudos sobre o momento concreto são raros, por ser mais complicado e mais volátil tratar das relações entre educador e alunos:

De fato, se não houvesse esse “momento concepcional” em que o educador e o educando encontram-se com a intenção expressa e aceita de fazer acontecer a educação, pouco teríamos a estudar sobre o assunto. Precisamos urgentemente aprender a investigar o momento do encontro educacional entre o professor e os seus alunos em toda a sua complexidade e simplicidade e em sua pequenez, que é, de fato, a sua maior grandeza.

Os saberes docentes investigados nesta pesquisa relacionam-se diretamente ao momento da aula e refletem também na tarefa de o professor interagir profissionalmente com seus pares. Sobre a conceituação aqui almejada de capacidades e talentos, Guenther (2000, p. 207) afirma:

Capacidade é essa característica que torna possível o desempenho de alta qualidade, nos diversos setores e avenidas da atividade humana, propiciando alcançar elevados graus de sucesso ... A palavra talento é, às vezes, associada ao desempenho superior em artes, tais como em pintura, teatro, música, escultura, mas o conceito de talento como capacidade elevada abrange todas as áreas de atributos e características humanas admiradas e valorizadas pela cultura e momento histórico em que a pessoa vive ou viveu.

Esclarece que a definição de talento é ancorada em valores vigentes na sociedade e em conceitos culturais, que podem valorizar algumas características e ignorar outras, propiciar o desenvolvimento de alguns tipos de talento e inibir outros. Consta que (Guenther, 2000, p. 30-31):

Talento não é uma característica única, perene e global e, mesmo quando se fala em capacidade, não se refere a algo singular, estático e total, mas a uma pluralidade de atributos e aptidões diferenciados, existindo tanto sozinhos como combinados, e referindo-se a alguma área de atividade e da vida humana (...) A pessoa talentosa não tem necessariamente alto nível de desempenho em tudo o que faz, mas especificamente na sua área de capacidades.

A autora observa que alguns tipos de talento são reconhecidos e especificados pela legislação brasileira, para fins de educação. O primeiro deles é a inteligência e a segunda área de talentos mais valorizada e apreciada é a criatividade. A inteligência tem conceituação bastante diversificada e cada um de seus tipos origina uma espécie diferente de talento. A criatividade também é uma área de difícil definição, assim como o talento psicossocial e o talento psicomotor.

Guenther explica ainda que (informação pessoal)⁷ a área do Talento Psicossocial tem duas direções visíveis: a de Liderança e a habilidade de Relações Humanas, que se concentram na convivência, harmonia, colaboração com o outro. Ambas se apóiam na capacidade de ouvir, entender e sentir o outro. Informa que (Guenther, 2000, p. 49):

⁷ GUENTER, Z. C. Mensagem recebida por *e-mail* em 29/junho/2002.

São apontados como traços e características de portadores de talento psicossocial a capacidade e gosto por cooperação, senso de grupo, sintonia com o grupo e até mesmo uma capacidade de irradiação de energia própria para o grupo; traços desse tipo de talento são ainda visíveis na preocupação e sensibilidade às necessidades dos outros, combinado com profundo senso de justiça e respeito ao outro, a quem considera, ouve e trata com bondade e amizade.

Sobre os saberes que investigo neste estudo, a autora indica que são apontados nas pesquisas que lidam com "características e atributos" de pessoas talentosas. Sobre as capacidades de observar, refletir e concentrar-se, explica (informação pessoal)⁸:

São características relacionadas à sinalização de Inteligência e Capacidade Geral - especificamente na direção de "pensamento abstrato", que é a base do talento matemático, científico, mas não necessariamente verbal. Essas capacidades - como esse tipo de talento - são das mais difíceis de serem reconhecidas em meios escolares, mormente no trabalho em "sala de aula", que claramente favorece situações de aprendizagem baseadas em "absorver - guardar - reproduzir" (informação pessoal)

2.3.5 Inteligência interpessoal

Gardner (1995) apresenta uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição e afirmando que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Gardner (1994) afirma que são diversas as habilidades humanas para a resolução e elaboração de problemas, por isso questiona o conceito de inteligência como propriedade única e valoriza todos os papéis ou atividades humanas. Desafia fortemente a noção de amplos poderes gerais da mente, acreditando que cada pessoa tenha diversas inteligências para lidar com diversos tipos de conteúdos. Considera que para abarcar adequadamente o campo da cognição humana é necessário incluir um conjunto muito mais amplo de competências do que se costuma considerar e, ainda,

⁸ GUENTER, Z. C. Mensagem recebida por *e-mail* em 29/junho/2002..

reconhecer que muitas dessas competências não podem ser medidas através de métodos verbais padronizados.

Gardner (1994, 1995) afirma não atribuir qualquer valorização à palavra inteligência e não ter interesse em assumir qualquer disputa sobre terminologia. “Se os críticos desejassem rotular a linguagem e o pensamento lógico como talentos também, e retirá-los do pedestal que presentemente ocupam, então eu ficaria feliz em falar sobre talentos múltiplos”. (Gardner, 1994, XI). Desta forma, afirma que o que importa é o reconhecimento das diversas faculdades humanas.

Definiu inicialmente sete inteligências: a lógico-matemática, a lingüística, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a musical. Assim como outros pesquisadores do assunto, afirma que nunca se encontra uma inteligência isolada e, para desempenhar bem qualquer tarefa ou papel social, é necessária uma combinação de inteligências. Constata (Gardner, 1994, xii):

... apenas a combinação de inteligências em um indivíduo possibilita a resolução de problemas e a criação de produtos significativos. Mesmo assim, apesar da cooperação das inteligências em qualquer atividade humana complexa, insisto que o isolamento de uma inteligência específica é a estratégia adequada rumo a uma visão mais verídica da estrutura da cognição humana.

Afirma que não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências humanas. Desta forma, os estudos prosseguem neste caminho não para definir um rol exato de inteligências, mas para que exista uma compreensão melhor das competências intelectuais.

Ao tratar das inteligências pessoais, Gardner examina tanto a capacidade de uma pessoa de discriminar seus aspectos internos, ou seja, examinar e conhecer seus próprios sentimentos (inteligência intrapessoal), como a capacidade de observar e fazer distinções entre os comportamentos, humores, sentimentos e intenções de outros indivíduos (inteligência interpessoal). Para o campo de ação desta pesquisa importa enfocar esta última mais especificamente, pela função que exerce na tarefa do professor de manter “o foco sobre os outros e o domínio do papel social” (Gardner, 1994, p. 197). A inteligência interpessoal está associada à capacidade de colocar-se empaticamente no lugar do outro e facilitar a comunicação e a administração das relações sociais. É a capacidade que nos permite compreender os outros e trabalhar com eles.

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam. (Gardner, 1995, p. 27)

O autor não indica como deve ocorrer uma instrução na esfera pessoal, mas ressalta que a educação destas discriminações envolve um processo cognitivo (Gardner, 1994, p. 197):

Quanto menos uma pessoa entender seus próprios sentimentos, mais cairá presa deles. Quanto menos a pessoa entender os sentimentos, as respostas e o comportamento dos outros, mais tenderá a interagir inadequadamente com eles e, portanto, falhará em assegurar seu lugar adequado dentro da comunidade maior.

No que tange ao conhecimento pessoal, o autor cita que a cultura assume um papel determinante, pois cada sociedade possui sua própria história e seu senso do eu e dos outros será singular. As culturas determinam a ênfase dada à valorização do eu individual, da família ou de entidades maiores.

2.3.6 Conhecimento Tácito.

Schön (2000) refere-se ao termo de Michael Polanyi, “conhecimento tácito”, para exemplificar situações onde podemos intuitivamente reconhecer, apreciar, sentir, perceber, julgar ou distinguir. Mas denomina “conhecer-na-ação” estes processos não-lógicos, julgamentos, decisões e ações que tomamos espontaneamente ao sentir ou perceber uma determinada situação, sem sermos capazes de estabelecer as regras ou explicar os procedimentos que seguimos. Schön (2000, p. 31) afirma que “... é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas”.

Falar sobre implícito/tácito remete a Michael Polanyi (1969), que aponta a percepção como primeiro momento do processo cognitivo. De acordo com

Machado (2003), as idéias de Polanyi são capazes de fundar uma nova epistemologia. Polanyi (1969) afirma que a completa objetividade usualmente atribuída às ciências exatas é um falso ideal, ou seja, que as percepções sensoriais não são uma armadilha para o intelecto, mas sim o primeiro passo para a construção do conhecimento. É o reconhecimento de que as teorias científicas são produzidas por seres humanos com todas as características pessoais, emocionais, psicológicas, ou seja, subjetivas do conhecedor.

Polanyi não rejeita a idéia de objetividade, mas sim a polarização objetivo/subjetivo e a limitação do conhecimento ao âmbito da objetivação. No entanto, o autor não utiliza o termo “subjetivo” e prefere descrevê-lo como conhecimento pessoal, por indicar a ambigüidade da palavra sujeito e a fecundidade da palavra pessoa.

Machado (2003, p. 231) afirma que na organização da escola a presença da perspectiva de Polanyi ainda é muito tênue, quase inexistente, isto é, os espaços e os tempos escolares, incluindo as aulas, não se prestam adequadamente a uma interação mais completa e propõem somente uma circulação de mensagens explícitas. É preciso ainda que se permita na área de educação a manifestação dos componentes tácitos, através de práticas que favoreçam esta circulação entre o que é consciente e o que está inconsciente.⁹

Machado (2003) analisa o embate objetividade/subjetividade e considera que no que se refere à construção do conhecimento, esta questão está ainda aberta. Ambas são palavras repletas de conotações. Positivas, no primeiro caso e, em geral, negativas, no segundo. É freqüente a depreciação da subjetividade e, na cultura ocidental, a expectativa dominante é a da objetividade do conhecimento, “mesmo que não seja muito claro o que isto signifique” (Machado, 2003, p. 215).

Na ciência se busca descrever os problemas objetivamente, mas isto não significa que estejamos imunes a esta nossa característica de pessoalidade. Na construção do conhecimento os processos perceptivos estão intrinsecamente

⁹ Para Polanyi, tácito não é o mesmo que inconsciente. O autor distingue a percepção tácita da percepção inconsciente em decorrência das funções que desempenham: “a percepção subsidiária associada ao conhecimento tácito pode ter variados graus de consciência, funcionando como indício, como pista para a identificação do objeto que se encontra no foco de nossa atenção”. (Machado, 2003, p. 223).

presentes. Nesta discussão sobre objetividade/subjetividade no terreno da epistemologia, da construção e da justificação do conhecimento, “Polanyi debruça-se sobre a dinâmica da percepção, incluindo-a como parte integrante dos processos cognitivos... a percepção não é a periferia do conhecimento, é seu cerne – nisso reside a revolução copernicana operada por Polanyi”. (Machado, 2003, p. 230).

2.3.7 Percepção: a base da cognição

A capacidade de percepção tem relação direta com diversos aspectos do trabalho docente. A educação se dá com base nas relações interpessoais e, a partir das percepções únicas e individuais que tem a respeito dos sujeitos e de seu ambiente educativo, o professor irá construir suas atitudes e conduzir ações pedagógicas.

Pimenta e Lima (2004, p. 42) denominam *ação pedagógica* “as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas”. Consideram que nem sempre os professores têm clareza dos objetivos que orientam suas ações no meio e por isso acreditam que “faz sentido investir nos processos de reflexão *nas e das* ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares”. As autoras iluminam as interações entre os professores, alunos e conteúdos e as interações pelas quais o professor atualiza, reorganiza e re-significa seus saberes pedagógicos como “atividades materiais que articulam as ações pedagógicas” (Pimenta e Lima, 2004, p. 43, grifo nosso). Desta forma, as autoras imprimem importância e significado real às interações inseridas no trabalho docente. Também Guenther (1997) afirma que a maioria dos problemas educacionais resulta, de uma forma ou de outra, da maneira como se desenvolvem as relações interpessoais.

A noção de competência é descrita por Perrenoud (2000, p. 15) como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de

situação”. E esta definição tem em conta que: a) competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente *em situação*; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, e d) as competências profissionais são construídas em formação e também nas situações de trabalho do professor.

A competência docente mobiliza certas atitudes de acordo com o contexto e a mobilização dessa competência passa pela percepção que o professor é capaz de ter do grupo social junto ao qual desenvolve seu trabalho. Do ponto de vista da Psicologia Humanista, “o comportamento é uma função da organização do campo perceptual da pessoa” (Guenther, 1997, p. 95) e esta organização depende de dois fatores: a) de toda a informação disponível no campo perceptual (estímulos sensoriais, valores, memória, elementos presentes na situação etc) e b) da maneira própria, única e individual de perceber que cada pessoa construiu durante sua vida, o que a autora denomina “orientação perceptual”. Esta última é que influencia o processo de seleção do que é ou não percebido, funciona como avaliador e organizador do material percebido e como intérprete do sentido que essas percepções têm para o indivíduo. Guenther (1997, p. 96) esclarece:

A orientação perceptual inclui, entre outros dados, as percepções que a pessoa tem de si mesma, das outras pessoas e um quadro referencial geral que provê, para o indivíduo, a sua própria maneira, única e particular, de entender o mundo ao seu redor e captar o sentido que os eventos internos e externos têm para a sua vida.

O que é exatamente a percepção? A percepção tem uma estreita ligação com os sentidos (visão, audição, somestesia, gustação e olfação: são as cinco modalidades que atingem a consciência), mas existe uma diferença entre ambos os termos.

As energias existentes no ambiente dão origem aos sentidos. Por exemplo, a energia luminosa em certas condições dá origem ao sentido da visão e a energia mecânica vibratória pode originar o sentido da audição, mas a percepção é a capacidade do indivíduo de vincular os sentidos a outros aspectos como o comportamento e o pensamento. “O sentido da audição nos permite detectar os diferentes sons, por exemplo, mas é a percepção auditiva que nos permite identificar, apreciar e lembrar uma música” (Lent, 2004, p. 169). Além disso, a

percepção é seletiva, ou seja, é filtrada por certos mecanismos como a atenção e a emoção. Desta forma, ao ler um livro o indivíduo pode estar rodeado por outros objetos que formam imagens na retina, mas o sistema nervoso bloqueia as informações sensoriais irrelevantes a cada momento vivido e permite que sua atenção esteja concentrada apenas no texto que lê, ou em um pequeno número de informações mais importantes. A percepção é uma capacidade que apresenta um nível de complexidade mais alto do que a sensação. É assim que Lent (2004, p. 557) a define :

Percepção, para os seres humanos, é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar o nosso comportamento. Isso significa duas coisas: primeiro, que a percepção é dependente mas diferente dos sentidos, tem um “algo mais” que a torna uma experiência mental particular; segundo, que ela envolve processos complexos ligados à memória, à cognição e ao comportamento.

Damásio (1996) aponta a percepção como um fenômeno mental que só pode ser cabalmente compreendido no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia, ou seja, formamos percepções não somente a partir de estímulos intelectuais, mas também pelo movimento do corpo e de seus aparelhos sensoriais em interação conjunta com o entorno. Spolin (1987, p. 3-4) declara: “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo... O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. As práticas lúdicas possibilitam ao indivíduo um envolvimento amplo com o outro e o ambiente. Por este motivo, na formação de professores, podem auxiliar no desenvolvimento de uma maior capacidade de percepção, na medida em que, no momento de jogo, valoriza-se a consciência da dimensão interativa e, após o jogo, valoriza-se a reflexão sobre a importância das interações entre os sujeitos para a construção de aprendizados.

Além disso, devido ao fato de no jogo existir a possibilidade dos sujeitos se expressarem individualmente de maneira livre, procurando adequar suas idéias às do grupo, é dada a possibilidade para que o futuro professor exercite o respeito à diversidade de natureza física, intelectual ou moral que se faz presente numa mesma sala de aula. Cada sujeito faz sua interpretação da realidade e constrói

diferentes conhecimentos. Admitir que para os diferentes sujeitos persistem diferentes percepções dos fatos e diversas visões de mundo pode enriquecer a reflexão sobre a importância da atitude do professor como mediador e eliminar a rígida definição de papéis na qual o professor é emissor e os alunos são meros receptores. É dada a possibilidade ao aluno de ser sujeito ativo da aprendizagem, construindo seus próprios entendimentos.

Ao nos ensinar sobre a percepção, a Neurociência esclarece que o mundo percebido é diferente do mundo real, pois um único fenômeno, se visto por uma dezena de pessoas, será percebido de dez maneiras diferentes. Afirma Damásio (1996, p. 124) que “não sabemos, e é improvável que alguma vez venhamos a saber, o que é a realidade absoluta”. Lent (2004, p. 169) confirma:

Duas pessoas não percebem do mesmo modo uma obra musical. Além disso, a mesma pessoa não perceberá igualmente a mesma música se a ouvir em momentos diferentes de sua vida. Há duas razões para isso. Primeiro, as capacidades sensoriais dos neurônios auditivos são ligeiramente diferentes nos diferentes indivíduos, tanto porque o seu genoma é distinto, como porque foram submetidos a diferentes experiências e influências ambientais. Segundo, o mesmo indivíduo atravessa diversos estados fisiológicos e psicológicos ao longo de um dia e ao longo da vida, e esses estados – níveis de consciência, estados emocionais, saúde, doença – são capazes de modificar as informações que os sentidos veiculam, provocando percepções diferentes.

Em sua prática na sala de aula, o professor recebe diversas informações sensoriais que se tornam percepções. Estas informações sensoriais podem ser qualquer “coisa do mundo”¹⁰ como palavras escritas e faladas, cheiros, sons, gestos e movimentos. Guenther (1997, p. 158) esclarece que na idade adulta o ser humano está “em disponibilidade para receber informações de todas as fontes possíveis”. O valor das percepções do professor reside no fato de que é sobre elas que ele indaga, planeja, constrói, imagina, avalia e reflete. Não interessa aqui definir detalhadamente os processos neurais pelos quais recebemos as informações externas, transformando-as em imagens de modalidades sensoriais diversas¹¹. Mais do que saber como funcionam os sistemas sensoriais, para o contexto desta pesquisa importa pensar sobre como o professor lida com sua capacidade de percepção a respeito dos alunos e do ambiente no qual estão inseridos. De acordo

¹⁰ Expressão utilizada por Lent, 2004, p.564.

¹¹ Sobre este assunto, consultar Damásio, 1996 e Lent, 2004.

com Courtney (1980, p. 240) as percepções são a base para a conceituação, “os conceitos estão fundados na experiência, que é assimilada pela sensação. A experiência sensória, de fato, condiciona o pensamento e todo pensamento repousa sobre ela”.

Embora a percepção do real seja particular para cada um e esta representação deva ser respeitada, o professor tem o papel de, com base nas suas percepções que são associadas a seu conhecimento profissional, compatibilizar os alunos e os conteúdos, por meio de ações pedagógicas adequadas, tornando possível a comunicação e o aprendizado. É muito importante que o professor reconheça alguns elementos que determinam suas escolhas educativas. Guenther (1997) esclarece que alguns fatores influenciam na maneira como a pessoa percebe, aborda e atinge o mundo. Sensibilidade, capacidade de concentração e de observação, por exemplo, são características importantes no trabalho docente e influem significativamente na maneira como o ser humano percebe as coisas.

Conforme esclarece Marina (1995, p.44), todas as nossas afirmações sobre a existência de algo fundamentam-se direta ou indiretamente na percepção, isto é, a mais sofisticada teoria científica acaba por depender do olhar pessoal do cientista:

Não temos outro caminho de acesso à realidade. Qualquer afirmação sobre a existência de algo depende desse breve ancoradouro da nossa consciência na percepção autêntica... E é essa percepção, minúscula, que vai manter, como um gigante, o mundo inteiro sobre os seus ombros... a única coisa que nos une à existência é a percepção.

A concepção da realidade é baseada nesta experiência subjetiva da percepção do mundo. Assim, a percepção tem sido considerada como a base da cognição e é um dos requisitos mais elementares para abordarmos o mundo e conseguirmos um ajustamento a ele.

2.4 Valores e comportamentos configurando o saber atitudinal.

O esforço para conceituar estes saberes docentes até aqui analisados deve-se ao fato de que diversos autores têm indicado a importância da dimensão

atitudinal no trabalho docente e até estabelecem as atitudes como um “saber da docência”. No entanto, não respondem de maneira clara as perguntas:

1) Quais são os saberes da atitude?

2) Como desenvolvê-los?

A justificativa comum à escassez de estudos sobre este saber é a característica de complexidade, abstração e difícil delimitação dos valores e atitudes. Por outro lado, ao analisar o fenômeno de “civilização”, Ricoeur (1965) descreve três realidades (os utensílios, as instituições e os valores) e faz uma reflexão sobre o nível de abstração e de concretude dos utensílios (os meios disponíveis num dado momento histórico: instrumentos, máquinas, técnicas, invenções, saberes, ciências, experiências humanas registradas como documentos, monumentos, obras, livros) e dos valores (os costumes práticos, tradições, atitudes). Conclui que os valores são mais concretos do que os utensílios, os quais só são úteis e operantes se valorizados positivamente. Ricoeur dá dois exemplos disso. Cita a obra “Tristes Trópicos” de Claude Lévi-Strauss, na qual o autor analisa civilizações indígenas que recebem inúmeros utensílios trazidos pelos colonizadores, mas não os utilizam de forma alguma porque não existem valores para os apreender. O autor menciona também a experiência da sociedade grega, que tinha conhecimentos de geometria e física suficientes para desenvolver utensílios que diminuíssem o sofrimento dos escravos, mas não o fez enquanto não passou a existir a idéia, o valor que pudesse despertar a ação de poupar o sofrimento daqueles seres humanos privados da liberdade. Para Ricoeur os valores são anteriores e mais concretos do que os utensílios, pois só por meio da existência de valores os meios se tornam operantes.

Concordando com Ricoeur, acredito necessária uma reflexão no campo da educação sobre os valores que temos a respeito do sujeito humano a fim de que o papel do professor seja repensado e sejam reformulados os cursos de formação de professores. Por meio de uma visão que considere a complexidade da natureza e da inteligência humana será possível efetuar transformações na realidade das escolas e nos currículos. A partir da aquisição de novos valores, que aceitem a constituição biopsicossocial do homem, nós educadores poderemos internalizar a compreensão de que o ser humano não é apenas dotado de capacidades racionais,

mas também intuitivas, lúdicas, sensoriais, espirituais, todas conectadas à construção de aprendizados.

O percurso desta pesquisa já anteriormente descrito (partindo da minha própria formação e atuação profissional e tendo continuidade nas entrevistas e pesquisa de campo) comprovou a hipótese de que práticas lúdico-reflexivas inseridas na formação de professores representam um caminho que explicita e desenvolve saberes atitudinais docentes. Mas faltava ainda conceituá-los e, conforme afirmou Saviani (1996) é necessário alcançar um certo grau de sistematização dos saberes atitudinais. Portanto, a conceituação foi buscada a fim de tentar responder a esta necessidade. Além disso, procuro iluminar a relevância das atitudes como um saber dentro de uma profissão que lida com o desenvolvimento humano. Assim como Zabala (1998), compreendo as atitudes como conteúdo importante da prática educativa na medida em que elas revelam os valores que regem cada educador.

2.5 Atitude lúdica docente.

A atitude é o posicionamento do educador com respeito às pessoas e ao contexto em que trabalha. É seu comportamento, ditado por seus valores e sua disposição interior. É sua maneira de agir. Atitude é: “Conduta; posição assumida, orientação, modo de proceder. Propósito ou modo de se manifestar esse propósito. Estado de disponibilidade psicofísica marcado pela experiência e que exerce influência diretiva e dinâmica sobre o comportamento”¹². Pavis (1999, p. 28) descreve atitude como “maneira de ser do corpo, no sentido físico. Por extensão, maneira psicológica ou moral de encarar uma questão”.

Saviani (1996) indica o “saber atitudinal” como sendo necessário para se constituir um professor hoje. Mas como deve ser esta atitude docente? Com o objetivo de aprofundar esta idéia, procuro estabelecer uma analogia entre a atitude

¹² Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

docente e as características que se fazem presentes em um jogo. Ou seja, acredito que uma atitude adequada ao professor de hoje valorize o contexto, a percepção, a sensibilidade, a observação, o trabalho coletivo, as regras criadas pelo grupo, a flexibilidade, abra espaço para a expressão individual e para a autonomia, a incerteza, a tomada de decisão e a descoberta.

Esta analogia significa a possibilidade de o professor construir uma atitude que traz em si as características do jogo e com esta atitude lúdica trabalhar em sala de aula. A observação da atitude de uma pessoa que está participando de um jogo, por exemplo, em um jogo com bola, exemplifica esta idéia. O jogador deverá manter-se atento tanto à movimentação geral do grupo, como às ações de jogadores individualmente. Deverá manter uma atitude aberta e flexível para ser capaz de receber e repassar a bola que lhe é enviada de uma forma diferente a cada vez: “no jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador. A incerteza está sempre presente” (Kishimoto, 1994, p.5). Deverá estar envolvido e consciente daquele contexto específico, pois qualquer distração ou perda de foco poderá fazer com que deixe a bola cair – quando uma pessoa joga, o faz de modo bastante compenetrado. Deverá exercer interação, agir, mas não monopolizar, pois ainda que seja um protagonista do jogo, não atua sozinho e sim, com o grupo.

A noção de atitude lúdica encontra-se nos escritos de Henriot (1989), que propõe a distinção entre situação lúdica e atitude lúdica, e é retomada por Brougère (1998, p. 194), que confirma: “uma pessoa pode dar mostras... de uma atitude lúdica, sem que por isso haja jogo”.

Os trabalhos com jogos analisados nos capítulos seguintes demonstram que a dedicação a uma atividade lúdica pode auxiliar o professor a desenvolver aspectos que são tidos atualmente como importantes para a constituição da profissionalidade docente, como por exemplo, a capacidade de trabalho coletivo. A este respeito Domingues (2004, p.117) constatou que:

Os professores reconhecem que o trabalho coletivo ganha força para garantir o projeto educativo de uma determinada comunidade; o coletivo acaba sendo o grande articulador das necessidades da escola e das necessidades formativas... Além das relações interpessoais, o trabalho coletivo é importante porque pressupõe a formação em contexto, ou seja, a formação que se alimenta de experiências individuais e coletivas, considerando que a

competência profissional é (re)construída durante toda a vida por meio das relações estabelecidas.

A atitude lúdica docente é, portanto, uma maneira de agir capaz de ser dialogal, que permita a comunicação e a interatividade. Permite a tomada de decisão dos sujeitos, assim como deve ser no jogo: Brougère (1998, p. 191) esclarece que para existir jogo deve haver o que chama de “possibilidade real de decidir”. É sensível, capaz de perceber as necessidades dos alunos e flexível para mudar os rumos do trabalho de acordo com estas demandas detectadas. Há também o respeito à regra, que é a forma de as decisões serem partilhadas com os outros. Podem ser regras preexistentes e também aquelas criadas durante o desenvolvimento do trabalho. Mas Brougère (1998, p. 192) esclarece: “uma regra de jogo só tem valor se for aceita pelos jogadores e só tem validade durante o jogo. Pode ser transformada por acordo dos jogadores”.

Para que um professor tenha uma atitude lúdica não é necessário que esteja operando jogos e brincadeiras, mas sim que sua atitude, independente dos conteúdos e procedimentos, seja presente e aberta, assemelhando-se à postura que um indivíduo tem ao jogar. Conforme afirma Reynolds (*apud* Brougère, 1998, p. 19), “o caráter lúdico de um ato não provém da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito”.

Fortuna (2001) esclarece que uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Ou seja, o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece o aluno ativo nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; sua espontaneidade e criatividade são constantemente estimuladas. A autora afirma sobre o trabalho do educador (Fortuna, 2001, p. 117, grifo nosso):

... sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica, sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada... mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe. Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade.

Mas para que o professor possa exercitar a atitude lúdica, ele sim deve dedicar-se a alguma atividade específica, ou seja, é preciso que seja criado um espaço durante sua formação para a dimensão lúdica. Werlang (2002, p. 34) atesta que “não nos tornamos lúdicos se não temos a oportunidade de assim nos construirmos. Portanto, uma formação de professores que pretende ser lúdica deve encontrar instrumentos mediadores que viabilizem sua construção”.

Negrine (2001, p. 37) afirma que “o comportamento lúdico não é um comportamento herdado, ele é adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem”. Este autor acredita que o comportamento lúdico está sempre vinculado a alguma atividade. Desta forma, o lúdico na vida adulta precisa ser cultivado e são inúmeras as possibilidades de atividades que podem ser realizadas, muitas vezes ligadas ao lazer criativo e comunitário, dentro das diferentes manifestações da cultura na qual vive o indivíduo. Para a construção de uma postura lúdica do professor é preciso que ele seja ativo e recorrente em algum tipo de atividade lúdica que possa levá-lo a reflexões e questionamentos dentro do campo pedagógico.

Proponho a construção da atitude lúdica docente por meio da participação ativa do futuro professor em disciplinas de caráter lúdico – de jogos e brincadeiras – inseridas no curso de formação. Somente por meio da participação em experiências que aprofundem o estudo da dimensão lúdica é possível tirar conseqüências para a prática educativa. É necessário um tempo mínimo, isto é, ao menos uma disciplina semestral, para que as ações envolvidas no trabalho teórico-prático com o lúdico (um processo que envolve sempre dois momentos de trabalho, quais sejam: o momento de jogo e o momento da prática reflexiva) produzam efeitos no desenvolvimento da aprendizagem do ser professor. A ludicidade enquanto campo teórico-vivencial do conhecimento provê ao futuro professor tanto conhecimentos específicos sobre o jogo, a brincadeira, o brinquedo e suas relações com o desenvolvimento humano e a educação, como também representa um caminho para o aprendizado dos saberes da atitude docente. É um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática na medida em que coloca os futuros professores em contato direto com situações, contextos, valores e papéis relativos à profissão.

2.6 O preconceito contra a Ludologia.

O lúdico ainda é visto com desconfiança. Descendentes que somos de uma ordem racional fundada na razão tecno-científica, ainda estamos buscando o direito de tratar da ludologia da mesma forma com que tratamos da dimensão objetiva do ser humano. No entanto, para a criação de uma nova racionalidade deveremos considerar esta esfera de conhecimento que se refere à formação da subjetividade. Fortuna (informação pessoal) afirma¹³:

O brincar é freqüentemente, romantizado e idealizado, impedindo uma compreensão aguda e crítica de suas características e motivações. Assim, a brincadeira acaba sendo motivo para ironia, ridicularização e franco desprezo não só dela mesma, mas também de quem brinca. Cobra-se seriedade da brincadeira e de quem se ocupa do brincar. Acusa-se quem brinca de 'não ter mais o que fazer', identificando-a com ornamento e desocupação.

A dificuldade de introduzir o lúdico nos currículos de formação de professores parece estar ligada a uma visão assumida em consequência de uma generalização apressada. Segundo Moreira (1999), o abandono das linguagens lúdicas, entre elas do jogo, tem início na própria educação infantil, pois as escolas maternas, salvo exceções, procuram corresponder ao desejo dos pais terem seus filhos em uma “escola forte”, entendida como a escola que promove o mais rapidamente a alfabetização, que é socialmente compreendida como signo de sucesso. Afirma também que existe hoje uma grande expectativa com a alfabetização precoce, revelando assim o desejo de que a criança entre mais cedo no universo adulto, desprezando o seu universo, perdendo seu contorno. A criança é obrigada a abandonar formas de expressão que são suas, linguagens naturais como o desenho e o jogo, para seguir um padrão escolar imposto. A autora comenta (Moreira, 1999, p. 70):

O que tenho observado no início da alfabetização, quando pressionada no tempo e pela mecânica que a faz repetir formas sempre iguais, é que a criança rompe com o seu desenho. Acontece realmente uma quebra, um corte e a criança pára de desenhar, estacionando nesta fase. Se pedirmos a um adulto que desenhe algo, seu desenho será o desenho de uma criança nesta fase e, no entanto seu pensamento não é mais operacional concreto, mas formal, se obedecermos a uma terminologia piagetiana. E o seu traço,

¹³ FORTUNA, T. R. Mensagem recebida por e-mail em 10/maio/2004

que era expressão do seu pensamento, deixa de sê-lo para se tornar alheio a ele.

Kishimoto (1996b) também afirma que no Brasil grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números. Moreira coloca como cerne do problema da ênfase em determinadas linguagens e do ostracismo de outras “a dicotomia vivida em nossa sociedade entre arte e vida, entre trabalho e lazer, entre natureza e cultura”. (Moreira, 1999, p. 52)

Japiassu (2001, p. 17) cita a falta das Artes nos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores e das propostas curriculares para a Educação Infantil e o Ensino fundamental:

Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação *omnilateral*, quer dizer, em todas as direções do ser humano (Saviani, 1997), constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou “luxo” – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais abastadas.

De fato, traços evidentes deste julgamento desfavorável sobre o lúdico existem como uma tradição cultural brasileira e, como esclarece Kishimoto (1996b, p. 1): “O repertório cultural de um país, repleto de contradições, constitui a base sob a qual a cultura escolar é selecionada”. A introdução da brincadeira no contexto infantil iniciou-se com a criação dos jardins de infância, fruto da expansão da proposta de Friedrich Froebel (1782 – 1852) que influencia a educação infantil de todos os países. No entanto, há registros de que mesmo nos anos 30, quando ocorreu o ponto alto da expansão do ideário escolanovista no Brasil, a introdução de jogos na escola não era bem vista. Pastor (*apud* Kishimoto, 1993, p. 106) comentou em 1935 a ojeriza dos pais pelo jogo, que não enviavam os filhos à escola para que brincassem.

Em oposição a esta visão, existe uma vertente que estuda a ludologia “como estratégia do desenvolvimento que leva a uma vida plena e prazerosa e que interfere na vida do ser humano desde antes do nascimento” (Santos, 2001, p. 8). Pesquisas sobre o lúdico na formação de professores, como as de Werlang (2002), revelam que o aspecto emocional tem importância no processo de formação, pois a

socialização do professor ocorre através de multifacetadas interações que levam ao aprendizado de atitudes, sentimentos e posturas sociais. A autora concluiu que (Werlang, 2002, p.54):

a socialização mediada a partir de jogos dramáticos e brincadeiras cantadas durante nossa formação como profissionais pode trazer uma melhor compreensão de nosso eu corporal, mental e emocional e uma conseqüente postura saudável diante do entorno.

Fortuna (informação pessoal)¹⁴ afirma que como conseqüência da interação social plasmada no brincar aprende-se a reconhecer o outro na sua diferença e singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo. O brincar contribui por meio de uma vivência de ousadia, solidariedade e autonomia, coragem de inventar, tanto quanto disposição de abrir-se para o novo. Desenvolve a socialização e o aprender com prazer. A autora afirma que o jogo ensina a tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites. Além disso, vivências lúdicas efetivas no processo de formação de professores também cumprem o papel de ampliar o repertório lúdico do educador, provendo-o de sugestões, e aproximando-no de sua própria infância, preparando-o, assim, para compreender a infância de seus alunos. A autora menciona: “mesmo que a unidade que tais saberes possuam não seja teórica ou conceitual, mas pragmática, como afirma Tardif (2002), penso que tais saberes profissionais não podem prescindir também de consistente formação teórica e conceitual”.

Torres (informação pessoal)¹⁵ afirma que pensar no jogo na formação de professores implica reavaliar o papel e as atitudes do professor. O professor será levado a abandonar velhos conceitos e antigas posturas. Entre os saberes que desenvolve está uma atitude ativa, pois seu papel em um contexto de jogos é fundamental no processo de aquisição de conhecimentos dos alunos. O professor intervém a cada momento para estimular o olhar do aluno e ampliar seus horizontes, questiona e desafia o aluno para que ele tome consciência de suas ações ou jogadas, enfim, ele desempenhará diversos papéis de acordo com a demanda de cada atividade proposta: por vezes observa, por vezes joga com os alunos ou,

¹⁴ Informação pessoal fornecida por FORTUNA, Tânia Ramos por e-mail em 10/maio/2004.

¹⁵ Informação pessoal fornecida por TORRES, Márcia Zampieri por telefone em 17/janeiro/2005.

ainda, circula pela sala auxiliando os alunos em seus objetivos. Além disso, promove a proliferação de idéias, de análises e de reflexões.

Outro aspecto que pode ser apontado é que, ao introduzir atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano, a afetividade ganha destaque. A afetividade é estimulada devido ao tipo de vínculo estabelecido, o qual permite que as pessoas se expressem de forma mais ampla. A importância da inter-relação entre os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento tem sido salientada por diversos autores. Mauco (1986) afirma que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, pois ela condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Outros autores, como Damásio (1996, 2000) e Morin (1999), afirmam que os atos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais.

Damásio (1996) afirma que a emoção é componente integral da maquinaria da razão, e que as potencialidades do raciocínio dependem, em larga medida, de um exercício continuado da capacidade de sentir emoções. A prática lúdica inserida no contexto educacional pode cooperar com o processo de formação porque favorece esta ligação existente entre os sentimentos e a cognição, já que permite ao indivíduo expressar-se como um todo. Neste sentido, a ludologia pode representar uma das maneiras de superar a visão tradicionalista de que só se aprende pela mecânica da razão, a qual procura isolar mente e corpo. Damásio (1996, p. 13) conclui:

... certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica... As emoções e os sentimentos, juntamente com a oculta maquinaria fisiológica que lhes está subjacente, auxiliam-nos na assustadora tarefa de fazer previsões relativamente a um futuro incerto e planejar as nossas ações de acordo com essas previsões.

Estas descobertas recentes sobre a cognição sugerem para a área da educação que os aspectos subjetivos encontram-se em posição de igualdade com os aspectos racionais, já que o ser humano opera conjuntamente a mente e o corpo em contato com seu ambiente. A proposta do trabalho com jogos é justamente a de valorizar a complexidade que forma os sujeitos, respeitando processos de

construção de conhecimento que conjuguem experiências físicas/interativas com o estudo teórico.

Neste capítulo realizei a conceituação dos saberes docentes desenvolvidos por meio de práticas lúdico-reflexivas. Nos próximos capítulos são mostrados caminhos pelos quais estes saberes podem ser constituídos por meio de trabalhos com jogos, brincadeiras e brinquedos.

3. CAPÍTULO II – Jogo e prática reflexiva na formação de professores.

3.1 Jogo na formação de professores: por que não?

No capítulo primeiro já discuti as razões pelas quais existe dificuldade em inserir o lúdico nos currículos de formação de professores.¹⁶

Entretanto, a fim de complementar os dados já apresentados escolhi quatro educadoras experientes, que desenvolvem um trabalho teórico e prático fortemente comprometido com o desenvolvimento da educação lúdica no Brasil e a elas dirigi a pergunta: **“por que existe resistência para trabalhar com jogos na formação de professores?”**

As profissionais ouvidas foram:

1. Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto

Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. Coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) da Faculdade de Educação (Feusp).

2. Prof^a. Dr^a. Maria Ângela Barbato Carneiro

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora do Núcleo de Cultura e Estudos de Pesquisa do Brincar.

3. Prof^a. Tânia Ramos Fortuna

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação e coordenadora do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?"

4. Prof^a. Dr^a. Márcia Zampieri Torres

Fonoaudióloga, Mestre e Doutora em Psicologia escolar e do Desenvolvimento Humano. Desenvolve projetos de oficinas de jogos como integrante do Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP.

¹⁶ Item 2.5 O preconceito contra a Ludologia.

Prof^a. Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto

Kishimoto responde (informação pessoal): ¹⁷

O primeiro problema é que a proposta curricular dos cursos de formação profissional não prevê espaço para o lúdico. O modelo de organização disciplinar de construção curricular no Brasil oferece pouco espaço ao lúdico. As atividades lúdicas por sua natureza exploratória, processual, conduzidas aleatoriamente pelo brincante perpassam diversas áreas do conhecimento. Brincando, a criança fala, anda, corre, relaciona-se com pares e adultos, levanta hipóteses, soluciona problemas, faz gestos e desenhos, cria significados, comunica-se e expressa desejos e sentimentos. No entanto, o modelo disciplinar impede que conteúdos relacionados, por exemplo, às linguagens expressivas (artes visuais e plásticas, música, dança, teatro, matemática, linguagem oral, escrita) sejam desenvolvidas de forma integrada. Há uma separação de áreas de conhecimento, dificultando a manifestação do ato lúdico. Na maioria dos cursos de formação de professores de educação para a infância nem há espaço para as linguagens expressivas. Nos raros casos de disciplinas que tratam de jogos, são quase sempre optativas, ou seja, consideradas “pouco importantes” porque o aluno as cursa se o desejar. Em outros casos as disciplinas relacionam-se apenas com aspectos da educação física, com a recreação e jogos motores.

Outra questão é a forma de desenvolvimento dessas disciplinas, que geralmente aparecem em formas dicotômicas: ou estritamente teóricas ou de natureza essencialmente prática. No primeiro caso, são discutidas, na forma expositiva, teorias sobre o jogo para a formação da criança e, no segundo caso, atividades práticas de natureza predominantemente motora ou de construção de jogos. Discutem-se teorias e oferecem-se práticas para as crianças de forma ainda fragmentada. Mas e o adulto? Não há uma proposta sócio-construtivista em que se possa analisar a prática docente, a partir da experiência do adulto que recupera sua

¹⁷ Informação fornecida por KISHIMOTO, T. M. em entrevista pessoal, em 7/Outubro/2004, e por e-mail, em 23/Fevereiro/2005.

infância, traz à tona as brincadeiras infantis e as coteja com as teorias sobre o brincar. Nessa prática reflexiva o adulto em formação identifica a contribuição das ações lúdicas para sua aprendizagem e desenvolvimento profissional e tem consciência de sua importância para a criança, quer como socialização, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento infantil e para a construção da cultura infantil.

Construindo a cultura do adulto sobre o lúdico, o profissional pode criar espaço para a expressão da cultura infantil. Nesse processo de intersubjetividade, reconstrói suas concepções trazendo sua infância para o presente, revisto à luz das concepções teóricas. Essa é a tarefa dos cursos de formação profissional. Ao observar as escolas infantis e suas práticas, incorporando suas experiências, ora como professor, ora como estagiário, a práxis é alimentada e iluminada pelas teorias.

Os estudos atuais no campo da neurologia e da psicologia cognitiva têm evidenciado a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, especialmente pela liberdade de ação garantida à criança e o ambiente de pouco estresse que o jogo propicia. As pesquisas insistem sobre a necessidade de ações autônomas para que se processe a construção de significados. As escolas infantis, alheias a tais estudos, continuam a reproduzir práticas diretivas e estressantes na condução de atividades infantis, somadas à organização de espaço físico, predominantemente com mesas e cadeiras, evidenciando uma concepção de educação que não valoriza a exploração, a autonomia infantil e a construção de significados. O espaço físico é um dos elementos que representa a forma de manifestação do projeto pedagógico.

Em cursos de formação de professores não há ateliês de arte ou salas com espaço para motricidade, dança e teatro, atividades para contar histórias e desenvolver outras oficinas de forma integrada. Não há o ambiente educativo apropriado para a formação profissional.

Os projetos curriculares deixam de lado a relevância do lúdico em relação à formação profissional, não há disponibilidade de espaço físico, de materiais e de ações integradas. Não se pode estimular o jogo sem recriar espaços, disponibilizar materiais e compartilhar propostas.

Para que se possa integrar o lúdico na formação de professores é necessário:

- concepção curricular que valorize o lúdico como elemento importante na formação profissional;
- criação de espaços e tempos apropriados para as atividades de formação;
- dispor de materiais como brinquedos e outros necessários para as linguagens expressivas, e
- tempo mais prolongado para as atividades, além de professores habilitados que se integrem à proposta. É necessária uma proposta de formação que leve o aluno em formação a rever sua infância, seus brinquedos e brincadeiras, que o leve a analisar a inserção do lúdico nas instituições educativas e um docente que acredite na sua importância para a formação profissional.

Se a qualidade da educação infantil está associada à inclusão de atividades lúdicas, é preciso implantar um processo homológico na formação profissional, que utilize a reflexão sobre a prática de brincar e de aprender, tanto para a criança como para o adulto.

Prof^a. Dr^a Maria Ângela Barbato Carneiro.

Carneiro responde (informação pessoal): ¹⁸

Os educadores, especialmente os que atuam na Educação Infantil, têm resistência na utilização dos jogos, e a formação de professores na área lúdica sofre de uma deficiência muito grande em todo o país, apesar de existir hoje uma concordância, ao menos do ponto de vista teórico, de que o jogo favorece o desenvolvimento humano e contribui no processo de aprendizagem.

¹⁸ Informação pessoal fornecida por CARNEIRO, M. A. B. em 25/agosto/2004, em entrevista pessoal na PUC de São Paulo.

Na formação dos profissionais há uma grande falta de preparo para trabalhar com a função lúdica, poucos são os cursos que realizam formação na área e, ainda assim, sofrem discriminação, visto que o brincar, na prática, é encarado com desdém. Não obstante, discutir essa questão é fundamental, pois pensar na atividade lúdica neste momento é fazer do brincar um direito da infância a ser resgatado, observado e garantido. E para garantir tal direito, é importante que se pense num currículo que contemple a área lúdica.

A própria polissemia do conceito de jogo dificulta o entendimento e compreensão do assunto. Na prática, os educadores encontram dificuldades que vão desde a conceituação até a forma de execução das atividades e que, talvez, esta seja uma das razões pelas quais o jogo é banido.

A resistência para a inserção de jogos na formação de professores deve-se ainda a outra razão, qual seja, a uma luta política dentro da universidade. No trabalho junto aos alunos do curso de Pedagogia existe interesse sobre o assunto e uma busca dos alunos por conhecerem melhor o jogo, mas nas universidades raramente existe uma disciplina prática de jogos e, muitas vezes, não surge espaço nem para o estudo teórico. Para conseguir introduzir o lúdico na universidade existe uma luta política, que é uma luta de área de conhecimento. Cada um defende seu campo de conhecimento e as áreas ditas acadêmicas têm supremacia sobre as demais. O lúdico fica sempre em segundo plano. Seria necessária uma consciência maior dos colegas sobre esta questão. Geralmente encontra-se um espaço para diálogo e parceria sobre o lúdico no campo da Educação Física, que tem uma perspectiva na área de Motricidade Humana que lhe confere outra postura sobre os objetivos do lúdico.

Não há ainda uma formação que esclareça suficientemente os educadores sobre o assunto para que eles superem duas perspectivas mais comuns sob as quais têm encarado o jogo. Alguns o vêem como atividade inadequada que impede o planejamento e a organização, e outros acabam defendendo o uso livre, como se fosse desnecessária a intervenção do profissional, eliminando a orientação do educador, sob o pretexto de que isso ocasionaria um excesso de diretividade. Nenhuma destas posições é correta. É importante uma formação que leve o educador a ter conhecimento profundo das etapas de desenvolvimento da criança

para saber: quando e como intervir; quais brinquedos oferecer a uma criança; como organizar o espaço, classificar brinquedos e também criá-los; ser comunicativo e alegre; estar aberto e ter disposição para atuar; ter postura sensível e de contínua observação; não perder de vista as tradições históricas herdadas do acervo lúdico da humanidade; ser reflexivo.

Prof^a. Tânia Ramos Fortuna.

Fortuna responde (informação pessoal)¹⁹:

Brincar é uma atividade fascinante: comove, emociona, intriga e diverte, quer pelo mistério que sugere, dada a aparência cifrada que possui, quer pelas lembranças infantis que suscita no observador e pela surpresa que oferece, fazendo rir.

No entanto, este mesmo fascínio é, em parte, responsável pelo desprezo que acompanha o brincar, pois brincar é, freqüentemente, romantizado, idealizado e essencializado, impedindo uma compreensão aguda e crítica de suas características e motivações. Assim, a brincadeira acaba sendo motivo para ironia, ridicularização e franco desprezo não só dela mesma mas também de quem brinca. Cobra-se seriedade da brincadeira e de quem se ocupa do brincar. Acusa-se quem brinca de 'não ter mais o que fazer', identificando-a com ornamento e desocupação. Por outro lado, o que pode guindar a brincadeira a um justo lugar na vida não é o olhar cientificizado, livre das paixões, pois o ato de brincar não se submete, é uma atividade indômita, incerta, imprevisível – a razão mesma de seu fascínio. O tratamento meramente técnico dado ao assunto encarregar-se-ia de extinguir a própria motivação para estudá-lo.

Descrita deste modo, a brincadeira parece não ter como escapar dessa dupla condição: fascinante e desprezível. Não é verdade: o que pode garantir o lugar

¹⁹ Informação pessoal fornecida por FORTUNA, T. em 9/março/2004, 17/março/2004 e 10/mayo/2004 em entrevistas por *e-mail*.

que a brincadeira merece é tratá-la exatamente como ela é, isto é, com seriedade (porque em nenhum momento estamos tão compenetrados e tão sérios quanto quando brincamos) e paixão (porque poucas atividades nos arrebatam tanto quanto os jogos e as brincadeiras, nas quais estamos inteiros).

Insistir na presença da paixão no estudo do brincar parece estar na contramão da ciência, mas já foi demasiadamente provado que na área das ciências humanas não há como se liberar da subjetividade e das emoções para produzir conhecimento. Mais do que isto, este gesto não contribui para o próprio conhecimento que se pretende produzir, posto que ele é feito por homens, para os homens e acerca dos homens. Assim, a participação da paixão é essencial no estudo da atividade lúdica: é ela que ajuda a explicar o envolvimento com o tema, é ela que aponta os caminhos dos significados atribuídos ao ato de brincar, por cada um de nós, ao longo do tempo, nas diferentes áreas de conhecimento, em cada época. É ela, enfim, que autoriza a experiência lúdica a fazer-se conhecimento.

É importante formar educadores capazes de brincar e valorizar o brincar. Mas como deve ser esta formação? Quais seus pressupostos teóricos e a metodologia utilizada? O que pensam os educadores sobre o jogo na educação?

Em pesquisa a respeito, constatamos que a valorização do jogo por parte dos educadores, a partir dos aspectos importantes que pode desenvolver, como a aprendizagem e a socialização, a percepção de que uma de suas contribuições é o aprender com prazer, não assegura que saibam, efetivamente, como proceder, na prática, de modo a valorizar o brincar em sua origem, respeitando as características primárias do jogo que é o de ser uma ação livre, improdutiva, imprevisível, simbólica, regulamentada e bem definida em termos de espaço e tempo de realização. O discurso e a prática podem estar distanciados, ensejando a pergunta “será que o jogo realmente está na sala de aula?”

Parto do princípio de que o jogo ensina. O jogo ensina a revolucionar a educação, mudar de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar – só mais um pouquinho! É possível que quem mais aprenda com o jogo seja o professor, que tem no brincar um novo paradigma para sua relação pedagógica, com a vida, enfim.

Para mim, um dos princípios da formação na perspectiva lúdica é tomá-la, ela mesma, como um jogo, um quebra-cabeça com múltiplas, infinitas possibilidades de montagem. Isto implica 'crer' no jogo para 'entrar' no jogo da formação. Implica ver o espaço de formação – seja ela continuada, como é o caso da extensão universitária, seja ela uma disciplina no currículo das licenciaturas - como um espaço de confiança. Exige confiança no jogo, logo ele que é, como recordei acima, indômito, imprevisível. Uma formação assim só consegue se fazer possível no interior do currículo de formação dos docentes se a lógica universitária característica dos cursos de formação profissional de hoje for transformada.

Prof^a. Dr^a Márcia Zampieri Torres

Torres responde (informação pessoal): ²⁰

Há pelo menos três razões que justificam o fato de os professores ainda resistirem a trabalhar com jogos.

Em primeiro lugar, porque por longo tempo o jogo foi considerado por educadores como algo de caráter negativo. Pensava-se que o jogo e a brincadeira não traziam qualquer contribuição. Ao contrário, a partir da visão adotada pelo modelo tradicionalista de ensino, promoviam o ócio, a preguiça, o gasto inútil de energia. Nos contextos de sala de aula no passado não existia espaço para brincar, falar ou jogar. Era exigido um silêncio absoluto, o aluno assumia um comportamento passivo diante de um professor autoritário.

Segundo, porque por muito tempo a escola teve como preocupação essencial seus métodos de ensino. Pouco se sabia sobre o desenvolvimento da criança e sobre como ela aprendia. Esta é uma preocupação mais ou menos recente na história da educação e da psicologia. Pesquisadores que descobriram como a

²⁰ Informação pessoal fornecida por TORRES, M. Z. por contato telefônico, em 17/janeiro/2005 e 23/fevereiro/2005.

criança pensa e aprende resgataram a função do jogo e do brincar na aprendizagem infantil.

A terceira justificativa é uma consequência das outras duas: se os educadores consideram o jogo como algo de caráter negativo e preocupam-se demasiadamente com métodos de ensino e menos com os sujeitos, é na formação de professores que está a maior necessidade de transformação, pois existe um desconhecimento do valor do jogo e de suas aplicações: muitas vezes o professor quer utilizar jogos, mas não sabe como. É preciso, em primeiro lugar, abandonar velhos conceitos e antigas posturas. É preciso tanto levar o professor a compreender que o jogo tem uma importância imensa na formação do indivíduo como ensinar este professor a utilizar jogos adequadamente. Isto significa saber escolher o jogo adequado, definir os objetivos que pretende alcançar com o uso de um determinado jogo, saber o que pretende que seus alunos desenvolvam, e saber aplicar o jogo como um processo de desenvolvimento da pessoa, que trabalhe estruturas mentais, transformando-as e ampliando os conhecimentos.

Embora a escola brasileira venha sofrendo uma profunda transformação em seus objetivos e funções, ainda há um longo caminho para reverter a resistência à presença do jogo na sala de aula. Teremos que investir muito na formação de professores para que possamos ir além da idéia de que é o método de ensino que define e controla a aprendizagem infantil. É importante que adotemos a perspectiva de que um bom método permite a participação, o envolvimento, a iniciativa e o esforço espontâneo do aluno. Esta mudança de concepção implica a utilização do jogo.

Deve ser preservada a função que o jogo tem de instrumento por meio do qual o professor possa desencadear situações reais de aprendizagens, ou seja, na formação de professores deve ser construído um entendimento por parte do professor de que jogos não servem apenas para serem usados como auxiliares na memorização de dados ou aprendizado de algum conteúdo disciplinar, mas sim que o jogo pode ser gerador de inúmeros conhecimentos e diversas aprendizagens, à medida que ele, aliado às intervenções do educador, favorece a atividade mental e espontânea do aluno. Para que este entendimento seja construído pelo professor, o

educador necessita de alguns subsídios teóricos, é necessário que ele jogue e que tenha oportunidade de introduzir jogos em sala de aula.

Caso não ocorra uma transformação na formação de professores, as escolas continuarão a ignorar a importância do lúdico. Existe um desconhecimento do valor do jogo como atividade curricular. Na escola pública isso é maciço; fora um ou outro projeto levado à escola pública por entidades externas, o jogo é ignorado. Não faz parte do projeto pedagógico da escola. Muitas vezes o professor quer utilizar, mas não conhece e não sabe como. Na rede privada ainda existem poucos projetos utilizando jogos, a não ser que o jogo entre como atividade extracurricular, ou seja inserido nas disciplinas como recurso didático.

3.1.1 Reconsiderando valores e superando preconceitos.

As respostas dadas pelas quatro professoras-formadoras indicam que os cursos apresentam inadequações para formar o profissional docente, as quais nascem das valorizações vigentes e influenciam desde a constituição do espaço físico das escolas e faculdades de educação, até o currículo.

Do ponto de vista desta pesquisa, a transformação primeira deve ocorrer no âmbito dos valores, para então os espaços e currículos serem renovados. Para tanto, é necessário questionar: qual a concepção de ser humano se tem hoje dentro da educação? Nesta esfera de pensamento complexa está a possibilidade de mudança de mentalidade a respeito da formação lúdica docente. Considerando o sujeito como um ser integral formado por aspectos físicos, psicológicos, sociais, econômicos, espirituais, etc torna-se possível transformar os espaços e currículos de formação docente atuais, incorporando o lúdico, a fim de estimular no futuro professor tanto a competência técnica quanto o saber das atitudes, a sensibilidade para a interação educativa.

Procurro, por meio desta pesquisa, contribuir para a superação da resistência, já que o lúdico conta com uma vasta literatura versando sobre sua

importância no desenvolvimento intelectual, social e afetivo, mas não é utilizado na maioria das salas de aula. Não entendo o lúdico – a teoria e prática do jogo e da brincadeira – como um antídoto para todos os problemas da formação, das relações interpessoais nas escolas e do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como uma linguagem além daquelas convencionalmente aceitas, que proporciona grande espaço de atuação nestes aspectos. Uma das perguntas por mim levantadas no início desta pesquisa foi: o aluno e o professor universitário estão dispostos a participar de uma atividade que foge dos padrões convencionais de ensino? O percurso do trabalho demonstrou que não apenas estão dispostos, como carentes e ansiosos.

3.2 Noções essenciais de jogo

3.2.1 Jogo: vocábulo polissêmico

Jogo é um vocábulo polissêmico (do Grego poli, "muitos", e sema, "significado"). A polissemia é o fenômeno pelo qual uma palavra adquire um grande número de significados, os quais, em geral, têm algo em comum (a cada um deles dá-se o nome de acepção). É uma propriedade que favorece riscos como o de ambigüidade e o de imprecisão.

Assim como ocorre com qualquer outro vocábulo polissêmico – por exemplo “letra”, que tem diversos significados, entre eles: a) cada um dos símbolos gráficos com que se representam os fonemas ou sons articulados de um idioma; b) Escrita, caligrafia; c) letra de música; versos que são acompanhados por música ou toada.²¹ – são dois os fatores básicos que interferem na significação de palavras deste tipo. Primeiramente o contexto lingüístico, pois toda palavra aparece, habitualmente, rodeada de outras palavras, em frases orais ou escritas. E a

²¹ Fonte: Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.

situação, ou contexto extralingüístico, e tudo mais que possa estar relacionado ao ato da comunicação, como época, lugar, hábitos lingüísticos, grupo social, cultural ou etário.

Isto também ocorre com o termo “jogo”. É necessário analisar a situação para determinar o significado da ação lúdica. Só é possível classificar as diferentes acepções de jogo de acordo com o contexto em que ocorrem.

Sobre as inúmeras acepções de jogo Kishimoto (1994) recorda a variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros, mostrando a multiplicidade de fenômenos incluídos nesta categoria. Claparède (1956) também afirma que existem quase tantas espécies de jogos como de instintos.

No caso do jogo é possível ainda acrescentar que se o objetivo for classificar a ação, determinar a espécie de jogo e nomeá-la, além de analisar o contexto será preciso levar em conta que esta análise será feita por observadores e, portanto, o fenômeno passará por um processo de conotação, isto é, sofrerá influências de um conjunto de significados subjetivos e afetivos que vão se acrescentando à palavra e que dependem de interpretação. Kishimoto (1994) já indicou que é necessário considerar o contexto no qual está presente o fenômeno, a atitude daquele que joga e o significado atribuído ao jogo pelo observador.

É possível verificar em Château (1987, p.79) que num mesmo jogo estão presentes com frequência diversos fatores diferentes, uma mistura de elementos: “do contrário seria muito mais fácil classificar os jogos”. Este autor afirma que existem quatro fontes para a atividade. Ela pode ser inventada, pode ocorrer por imitação, pode ser aprendida por tradição ou resultar de nossos instintos. Assim, torna-se uma tarefa árdua estudar cada um dos tipos, cada uma das fontes e observar em uma ação lúdica quais fatores se fazem presentes, um por vez ou simultaneamente.

Mouritsen (1998) afirma que as atividades são sempre percebidas através de lentes do observador que as “vê”, um filtro de pré-conceitos, estando a pessoa consciente ou não disto. O entendimento de um mesmo jogo pode ser

diferente dependendo do ângulo pelo qual é visto. Podem ser dados diferentes significados a um mesmo fenômeno porque “nós vemos o que nós podemos ver, o que nós queremos ver, o que tememos, o que desejamos ver” (Mouritsen, 1998, p. 24). E mais importante: **“isto pode ter grandes conseqüências não apenas para nossa compreensão mas também para qualquer prática que possa resultar desta interpretação”** (Mouritsen, 1998, p. 22, grifo nosso).²²

Henriot (1989), Huizinga (1971), Bomtempo & Hussein (1986), Brougère (1998) e Kishimoto (1994, 1996) entre outros, apontaram a dificuldade em definir os termos jogo, brincadeira e brinquedo.

Brougère (1998) afirma que basta considerar a diversidade dos fenômenos denominados “jogo” para perceber que não dispomos de um termo claro, de um conceito construído, mas sim que estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua. Em diversas línguas, situações bastante diversas, atividades muito diferentes são reconhecidas como jogo, assim como duas pessoas jogando xadrez, uma criança embalando uma boneca e um gato empurrando uma bola.

Kishimoto (1994) indica ainda que, por se tratar de uma categoria de natureza ampla, sendo um termo que assume distintos significados, autores de diferentes ramos de conhecimento discutem a natureza do jogo e suas características, tais como: historiadores (Huizinga, Caillois, Ariès, Margolin, Manson, Jolibert), filósofos (Aristóteles, Platão, Schiller, Dewey), lingüistas (Cazden, Vygotski, Weir), antropólogos (Bateson, Schwartzman, Sutton-Smith, Henriot, Brougère), psicólogos (Bruner, Jolly e Sylva, Fein, Freud, Piaget) e educadores (Château, Vial, Alain).

Carneiro acredita que muito da resistência e controvérsia a respeito da utilização do jogo na educação possa ter origem na própria dificuldade em definir o conceito. “Sendo polissêmica, a palavra dificulta maior entendimento e compreensão do assunto” (Carneiro, 2003, p. 98).

O vocábulo jogo remete à abordagem psicanalítica, histórica, filosófica, cultural, entre outras. Não há como estabelecer uma definição única e essencial do

²² Tradução do original: “*we see what we can see, what we want to see, what we fear, what we wish to see*”. (p.24) e “*This can have great consequences not only for our understanding but also for any practice that might arise from the interpretation*” (p.22)

que é jogo, nem limitar este fenômeno. Por conseguinte, para os objetivos deste trabalho foi utilizado um enfoque que permita analisar os jogos na perspectiva da formação de professores, a fim de investigar como eles podem auxiliar o futuro professor a, primeiramente, construir uma atitude lúdica, além de saber trabalhar a ludicidade junto a seus alunos.

Não obstante, parafraseando Brougère (1998), é necessário ter alguma noção de jogo como requisito indispensável a qualquer construção posterior sobre o assunto. Por este motivo, além de abordar a polissemia da palavra (necessária para induzir à prudência no uso do termo) apresento a seguir os principais critérios estabelecidos para que uma manifestação seja identificada como jogo.

3.2.2 Características do jogo.

Um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo dependendo do contexto, da utilização, da cultura na qual está inserido, do significado a ele atribuído e da intenção que o conduz. Henriot parte da seguinte constatação: “o jogo é uma coisa de que todos falam, que todos consideram como evidente e que ninguém consegue definir” (Henriot, 1989, p. 11).²³

Alguns autores procuraram discutir a natureza do jogo e suas características, entre eles Caillois (1967), Huizinga (1971) e Henriot (1989).

Huizinga (1971, p.33) define a noção de jogo nos seguintes termos:

- 1) Atividade ou ocupação voluntária;
- 2) Exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço;
- 3) Exercida segundo regras livremente consentidas;
- 4) Dotada de um fim em si mesmo;
- 5) Acompanhada de sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”.

²³ Tradução do original: “*le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir*”.

Henriot (1983, p. 61-62) define o jogo como uma atividade:

- 1) Livre: à qual o jogador não pode ser obrigado, sem que o jogo perca imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre;
- 2) Separada: circunscrita em limites de espaço e de tempo precisos;
- 3) Incerta: cujo desenrolar não pode ser determinado, o resultado não pode ser previsto e uma certa margem de invenção é obrigatoriamente deixada para a iniciativa do jogador;
- 4) Improdutiva: não cria bens nem riquezas;
- 5) Regrada: submetida a leis comuns que são instauradas no momento do jogo;
- 6) Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de realidade segunda ou de franca irrealidade em relação à vida corrente.²⁴

Brougère (1998) propõe cinco critérios para determinar se uma situação concerne ou não ao jogo.

- 1) Presença de um grau secundário de linguagem. Para ele o jogo supõe uma comunicação específica que é, de fato, uma metacomunicação. São maneiras explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais que os jogadores têm para veicular a mensagem 'isto é um jogo': "é o que permite distinguir a briga 'de verdade' daquela que não passa de jogo" (Brougère, 1998, p. 190);
- 2) Decisão: para que o jogo se crie há decisão por parte dos jogadores de entrar no jogo, de organizá-lo e de proceder a um sistema de sucessões de decisões. Para ser jogo deve existir o que Brougère (1998, p. 191) chama de "possibilidade real de decidir";
- 3) Regra, sob suas diferentes formas. É a forma de as decisões serem partilhadas com os outros. Para jogar é preciso haver acordo sobre as regras, que podem preexistir ao jogo ou serem criadas durante seu desenvolvimento. "Uma regra de jogo só tem valor se for aceita pelos jogadores e só tem validade durante o jogo. Pode ser transformada por acordo dos jogadores" (Brougère, 1998, p. 192);
- 4) Incerteza: o indivíduo age sem saber de antemão o que acontecerá;

²⁴ Do original: *libre, séparée, incertaine, improductive, réglée, fictive*.

- 5) Frivolidade, que minimiza as conseqüências da ação e permite tentar, experimentar.

O autor reforça ainda que para que haja jogo é preciso o encontro entre uma “situação lúdica” e a “atitude lúdica”, ou seja, não basta verificarmos uma situação que compreenda todos os critérios de jogo, mas é necessário que estas características sejam mantidas na atitude de quem joga.

Reunindo as análises feitas pelos pesquisadores do assunto, as principais características que permitem um fenômeno ser identificado como jogo são:

- 1) Atividade de caráter voluntário, de livre escolha. Caso seja imposta, torna-se trabalho ou atividade de ensino, atividade pedagógica;
- 2) Atividade conduzida por regras. Há jogos com regras explícitas e outros em que as regras estão internas, ocultas e, da mesma forma, conduzem as ações de quem brinca;
- 3) Atividade onde predomina a incerteza, onde o processo não é pré-determinado, nem o resultado é previsto. Existe uma grande flexibilidade dos participantes, atitude de exploração e investigação para a solução de problemas;
- 4) Caráter improdutivo, não criando bens ou riquezas de qualquer espécie;
- 5) Contextualizado no tempo e no espaço. “Há não só a questão da localização histórica e geográfica, mas também uma seqüência na própria brincadeira. Os lances dados numa partida de xadrez não podem ser invertidos, senão o resultado do jogo se altera” (Kishimoto, 1994, p. 4).
- 6) Predominância da atividade interna, fictícia, sobre a externa. Este aspecto é também chamado de não-literalidade, ou seja, o sentido habitual das coisas pode ser ignorado. Isto ocorre, por exemplo, quando o jogador (aquele que joga / brinca) transforma um objeto: uma folha de papel serve como bandeja para brincar de garçom.

Alguns autores como Huizinga (1971), Bassedas, Huguet e Solé (1999) e Linaza (1992) apontam também como característica ser uma atividade

caracterizada pela alegria e prazer. Esta faceta é também chamada de efeito positivo. Sobre este aspecto, Kishimoto (1994, p.4) comenta:

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que caracteriza a situação lúdica. Vygotski é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica porque em certos casos há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas.

Diversos estudiosos, entretanto, divergem sobre a improdutividade dos jogos acima citada, já que muitas investigações comprovam que o jogo não produz patrimônios de utilidade material, mas gera conhecimento, o qual pode ser considerado um bem (incorpóreo) possuído por alguém.

Assim comprovam aqueles que estudaram o jogo ligado à cultura: o saber de uma pessoa ou grupo social. Claparède (1956) confirma que existem funções psicológicas e fisiológicas desempenhadas pelo jogo e o cita também como agente social e cultural, atuando na transmissão de idéias e costumes de uma geração a outra, ou seja, do jogo deriva uma educação que transmite cultura e mantém as tradições populares. Brougère (1998) afirma que jogo é cultura, já que é um resultado de relações. Por isso pressupõe uma aprendizagem social e é um meio de exploração que leva à criação. Mouritsen (1998) também confirma esta visão, ao enfocar uma cultura infantil dentro do conceito maior de cultura. É uma parte particular da cultura da criança, a qual chama de “play culture” e consiste em um largo número de formas e gêneros expressivos, como por exemplo: brinquedos, contos, desenhos, canções, rimas, charadas, piadas, jogos de computador, vídeos etc. De acordo com Mouritsen, a “play culture” é transmitida de criança para criança ou de adulto para criança, durante a participação nas atividades de brincar e jogar. Por conseguinte, jogar produz aprendizado, mesmo que não seja intencionalmente dirigido a fins educativos. Aprende-se o folclore, a cultura de onde se vive e, ainda, pela repetição, comum ao jogar e brincar, adquirem-se habilidades técnicas e físicas.²⁵

²⁵ Sobre a repetição, o próprio Mouritsen afirma que jogar não é algo inato, mas que se aprende a jogar, jogando. E que a repetição é parte deste processo porque ao menos do ponto de vista das crianças, importa ser bom naquilo, ou seja, existe um status em ser um bom jogador. Pode parecer ao

Por isso a definição de Huizinga (1971) parece mais adequada, já que não utiliza o termo improdutivo (que significa algo que não produz, estéril, que não dá resultado) e prefere definir o jogo como uma atividade que é desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se podem obter lucros. Quando inserido na prática escolar o jogo também pode ser produtivo, gerando conflitos cognitivos e propiciando a construção de conhecimentos a partir de seus desdobramentos. Neste contexto, o jogo não gera riquezas materiais, mas é desencadeado um processo de aprendizagem.

Japiassu (1998, p. 2) conclui ainda uma idéia sobre os estudos acerca da natureza do jogo: “Todos questionam o porquê e o objetivo do jogo, e as respostas tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente: a noção comum a todas elas é o jogo ser uma atividade ou atitude que se desfruta com prazer”.

Concordando com Duflo (1999, p. 12), que constata que o jogo é “uma idéia produzida historicamente, o resultado de uma gênese, de uma herança” e com Brougère (1998), que também vê o jogo como uma aprendizagem social, acredito que cada pessoa ou grupo de pessoas processe uma noção de jogo de acordo com as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos através destas experiências, assim como ocorreu ao longo da história da humanidade quando as noções de jogo foram construídas. Desta forma, creio que somente por meio da inserção de abordagens do jogo na formação de professores seja possível ao futuro educador conhecer o papel do jogo na sua própria aprendizagem para a docência e no processo de aprendizagem de seus alunos.

3.2.3 Sobre a terminologia: jogar e brincar, qual a diferença?

“A linguagem simula o real”

Gilles Brougère

adulto que não importa ser bom em brincar de amarelinha, de elástico ou de imitar o Pato Donald, mas diz Mouritsen (1998, p. 14): “Isto importa para as crianças”.

Na língua portuguesa existe ainda mais um elemento a ser analisado para o entendimento do jogo, ou seja, a aparente sinonímia entre os termos jogar e brincar.

Em alemão, inglês, francês, espanhol e italiano os termos “jogar e brincar” são designados pelo mesmo verbo, respectivamente: *spielen*, *play*, *jouer*, *jugar* e *giocare*. Huizinga (1971) menciona que o idioma japonês designa a função lúdica com uma única e bem definida palavra (substantivo: *asobi*, verbo: *asobu*).

Henriot (1989) analisa os termos lúdicos em diferentes idiomas e culturas e chama atenção para o fato de o verbo “brincar” na língua portuguesa não encontrar correspondente em outros idiomas, nos quais as ações de brincar e jogar são designadas pela mesma palavra. Henriot conclui que brincar está relacionado a um tipo de atividade específica da criança. Kishimoto (1996) confirma que no Brasil os termos jogo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo.

Bomtempo & Hussein (1986) também afirmam que em português jogo e brincadeira são empregados indistintamente, embora na maioria das vezes as pessoas se refiram à palavra jogo quando é uma ação lúdica que envolve regras, e à brincadeira quando é uma atividade lúdica não estruturada. Todavia esta asserção pode ser questionada, já que as regras também fazem parte das brincadeiras, mesmo que não sejam regras explícitas. Onde existe a interação com outras pessoas os acordos tornam-se necessários. Encontro confirmação para esta afirmação em Kishimoto (1994), que entende brincadeira como uma conduta estruturada, com regras.

As traduções das obras estrangeiras para o português demonstram que os termos jogo/ jogar, brincadeira/ brincar são utilizados de forma indistinta em nosso idioma, o que representa um desafio para a compreensão dos significados. Por exemplo:

Claparède (1926, p.430) escreveu: “*Qu’est-ce que le jeu? Pourquoi l’enfant joue-t-il?*” Na edição em português lemos: “Que é jogo? Por que a criança brinca?”²⁶

²⁶ CLAPARÈDE. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève, Kundig, 1926, p. 430 e *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. Ed. do Brasil, SP, 1956, p. 400.

Winnicott (1980, p. 48) escreveu: “*I want to draw attention away from the sequence ... play material, playing, and to set this up again the other way round*”. Na tradução para o espanhol, no qual se usa apenas o termo *jugar*, lê-se: “*deseo desviar la atención de la secuencia ... material del juego, acción de jugar, y darla vuelta*”. Em português, neste momento da tradução encontramos o termo *play* traduzido como brincar: “desejo afastar a atenção da sequência... material da brincadeira, brincar, e propor tudo isso novamente, ao inverso”.²⁷

A obra “*Fonction et signification du jeu chez l'Enfant*”²⁸ foi traduzida para o português como “Significado e função do brinquedo na criança” e na apresentação brasileira encontra-se a referência a brinquedo não como objeto, mas sim como atividade: “ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida habitual... uma ação capaz de absorver totalmente ao ‘jogador’, despojada de todo e qualquer interesse material e de toda utilidade” (Diatkine e Lebovici, 1986, p. 7).

Estes casos, entre outros, revelam a carência de especificidade na terminologia lúdica na língua portuguesa, o que certamente dificulta a comunicação entre aqueles que pesquisam a área do lúdico.

Um caso que difere é o da tradução para o português da obra de Brougère, *Jeu et Éducation*,²⁹ onde encontramos uma opção da tradutora brasileira por utilizar o termo jogo com fidelidade durante toda a obra. Questionada sobre as razões desta difícil escolha, Reuillard (informação pessoal)³⁰ esclarece que em relação à opção pelos termos jogo/jogar, os escolheu porque o termo *jouer* significa “dedicar-se a uma atividade individual ou coletiva em que regras são estabelecidas de antemão para que um objetivo seja alcançado”. É uma “brincadeira” à qual se dá um determinado valor, ao passo que o conjunto brincadeira/brincar parece prescindir justamente do objetivo: serve para o entretenimento, para a diversão. Além disso, além do verbo *jouer*, o francês também tem o verbo *s'amuser*, que, na opinião da

²⁷ WINNICOTT, Donald Woods. Playing and reality (first published in 1971) Reprinted in Penguin Books, New York, 1980, p. 48; Realidad y Juego. Granica Editor, Argentina, 1972, p. 65 e O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975, p. 63.

²⁸ DIATKINE, René e LÉBOVICI, Serge. Fonction et signification du jeu chez l'Enfant, Presses universitaires de France, Paris e Significado e função do brinquedo na criança, Porto Alegre, Artes Medicas, 1986, p. 7, grifo nosso.

²⁹ BROUGÈRE, G. Jeu et Éducation. Paris, L'Harmattan, 1995.

³⁰ Informação pessoal fornecida pela Profa Dra. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Professora do Depto. de Línguas Modernas da UFRGS, Setor de Francês. Por e-mail em 21/Março/2005.

tradutora, corresponde mais adequadamente ao nosso brincar. Reuillard acrescenta:

Quando leio em francês "*l'enfant joue*", penso imediatamente que a criança está agindo deliberadamente seja para se distrair, seja para estabelecer relações com alguém ou algo do seu entorno. Por exemplo, em "Além do Princípio do Prazer"³¹, Freud analisou o "jogo do carretel", jogado por seu neto. Aparentemente, a criança estava apenas "brincando" com o carretel, mas, na verdade, ela estava jogando e interagindo com o meio e suas próprias representações sobre a saída da mãe. Além disso, é preciso dizer que, muitas vezes, o tradutor trabalha com sua sensibilidade lingüística.

As ações lúdicas podem apresentar diferentes matizes. Alterações muitas vezes pouco acentuadas podem fazer com que coisas do mesmo gênero se tornem fenômenos distintos e recebam distintas denominações.

Será possível saber como ou quando, em português, o verbo brincar adquiriu significado próprio, que não tem correspondentes em outras línguas? Como compreender e trabalhar com a questão do uso da língua? Por que no idioma português foi criado um termo similar, mas distinto, para nomear as ações lúdicas?

Dantas (1998, p.111) julga ser esta uma "diferenciação de ordem psicogenética que a nossa língua nos permite" como se brincar fosse anterior a jogar. Brougère (1998, p. 16) escreve que "a linguagem simula o real", portanto, construímos e reconstruímos a língua conforme sentimos necessidade de adaptá-la a tarefas específicas e ao uso cotidiano. Neste ponto, podemos refletir sobre a sugestão de Dantas e a afirmação de Brougère perguntando: será que o termo brincar foi desenvolvido a partir de processos mentais e psicológicos das pessoas que procuravam por uma forma de nomear atividades específicas?

Procurando compreender estas diferenças por meio da etimologia, vemos que "jogar" vem do latim *jocāre*: brincar, divertir-se, gracejar, galhofar. Neste caso fica clara a sinonímia. Entretanto, aponta-se o "brincar" como proveniente do germânico: a) *blinken* (cintilar, piscar), ou b) *springen* (saltar, pular); e também é comparado com *coruscare*, do latim, que significa flamejar, brilhar, agitar-se. Logo, esta origem do brincar pode representar uma indicação de que a palavra evoluiu a fim de descrever ações da criança. "O certo é que em português adquiriu

³¹ FREUD, S. Além do princípio de prazer. Rio de Janeiro, Imago, 1998.

significados que o seu correspondente espanhol não tem, pois na segunda acepção na Espanha se diz *jugar, jugar, jugar*” (Nascentes, 1932, p. 125).

Alves (informação pessoal)³² afirma que brincar e jogar podem ser sinônimos, mas nem sempre. Declara:

No dicionário Houaiss, a primeira acepção de brincar é distrair-se com jogos infantis. Brincar tem outras acepções, assim como jogar tem outras acepções, que não coincidem com as de brincar. **São sinônimos parciais** (grifo nosso). Segundo Houaiss, brincar vem de *brinc-*, que ele relaciona a *vinc-*. Ou seja, *brinc-* vem de *vinc-* (vinculum), que significa ligar, vincular. Talvez aí esteja a ligação entre brincar e jogar, o vínculo que se estabelece entre as pessoas que jogam.

Vemos que diversos pesquisadores estrangeiros estabeleceram terminologias para os diferentes tipos de jogos que puderam ser observados. Por exemplo, jogo de exercício, jogo simbólico, jogo de regras, jogo de construção (Piaget); jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição (Wallon); jogos imaginários, jogos esportivos (Vygotsky), entre outros. A partir da análise lingüística desta questão (um “desvio necessário”, conforme assinala Brougère) seria possível supor que, ao desenvolver o termo “brincar”, no uso da língua portuguesa, também se procurava por uma maneira de estabelecer uma designação específica para as condutas lúdicas da criança, as quais apresentam nuances. Ou seja, quando uma criança está brincando com suas bonecas, fazendo de conta que é uma mãe, chamamos de “brincar”, o que Slade (1978) designou de jogo dramático infantil, Piaget de jogo simbólico e Brougère (1995) de jogo de papéis. Bomtempo (1996, p. 58) afirma que:

Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sócio-dramático... os termos simbólico, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou faz-de-conta podem ser vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenômeno.

Japiassu (2000, p. 139, grifo nosso) também expõe este problema:

³² Prof^a Dr^a. Ieda Maria Alves, do departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da Universidade de São Paulo – USP, por *e-mail* no dia 20/ março /2005.

Uma dificuldade com a qual se depara o pesquisador interessado em examinar o *faz-de-conta* é a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designá-lo. Termos como "jogo infantil" (Freud), "jogo simbólico" (Piaget), "brinquedo" (Vygotsky), "jogo de papéis" (Elkonin), "jogo dramático" (Peter Slade), "dramatização" e, até mesmo, "teatro infantil" têm sido utilizados, indistintamente, para se referirem às ações representacionais lúdicas de natureza dramática da criança.

Brougère (1998) aprova a investigação sobre a diversidade lingüística, pois acredita que esta provoque o desaparecimento da noção geral de jogo em detrimento da seguinte idéia: pode haver um sentido comum sobre jogo nas diversas línguas, porém é ainda maior a proliferação de significações variáveis conforme as línguas e as culturas. Huizinga (1971) também realizou um exame lingüístico da noção de jogo e atentou para o fato de que nem todas as línguas concebem a noção de jogo por meio de uma só palavra, de um modo estrito como os falantes europeus. Ele analisa o jogo enquanto fenômeno cultural e demonstra que a investigação lingüística valida nossa noção de jogo.

Concordo com Brougère (1998, p. 29, grifo nosso) quando afirma:

Essa necessidade de trabalhar a linguagem e de levar em conta o pensamento sedimentado na língua é incontornável, na medida em que a abordagem do real passa necessariamente pela linguagem. Estudar o jogo é estudar fatos e, ao mesmo tempo, a denominação desses fatos. Sem a unidade da palavra jogo, por mais arbitrária que seja, não haveria estudo possível do jogo. Nosso recorte do real remete a unidades lingüísticas.

Acreditando que a indistinção a respeito dos termos jogar e brincar seja um problema da língua portuguesa, e que seja fecunda para a comunicação entre os pesquisadores da área lúdica uma maior clareza no uso destas palavras, procurei verificar de que forma alguns autores brasileiros referem-se ao assunto e a quais soluções têm chegado.

Kishimoto (1994, 1996, 1997, 2001), Japiassu (2000), Dantas (1998), Friedmann (1992), Machado (1998), Santos (1997), Negrine (1997), Silva, Garcia e Ferrari (1989) referem-se ao brincar como atividade ligada à criança.

Santos (1997, p. 20) escreve: "brincar é uma necessidade (infantil) básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação".

Negrine (1997, p. 44) explica que brincar é o “vocábulo predominante na língua portuguesa quando se trata da atividade lúdica infantil”.

Machado (1998) aponta o brincar como direito da criança e atitude universal. Silva, Garcia e Ferrari (1989) analisam o brincar sempre ligado à infância, no que diz respeito à construção da identidade e à importância na relação que a criança estabelece com o mundo por meio do brincar.

Friedmann (1992) analisa a evolução do brincar e argumenta que na Antiguidade o brincar era uma atividade tanto das crianças quanto dos adultos, representando para ambos um importante segmento de vida, porém, mais tarde, houve um processo de abandono das brincadeiras pelos adultos. Classifica as atividades da seguinte maneira:

- brincadeira: ação de brincar, comportamento espontâneo que resulta de atividade não estruturada.
- jogo: brincadeira que envolve regras.
- brinquedo: objeto de brincar.
- atividade lúdica: abrange, de forma ampla, os conceitos anteriores.

Dantas (1998) afirma que brincar é uma forma livre que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação.³³

Japiassu (2000) conclui que igualmente à palavra jogo, o termo brinquedo - também polissêmico - tem sido utilizado indistintamente para designar tanto os objetos dos quais se servem as crianças para brincar quanto determinadas modalidades de jogo praticado por elas, e mais: a ação de brincar propriamente dita.

O autor segue afirmando que de acordo com a proposta terminológica de Kishimoto, a palavra brincadeira, por sua vez, deve ser utilizada apenas para se referir à descrição de uma conduta estruturada, com regras ou à ação que a criança desenvolve no ato de brincar. Portanto, declara (Japiassu, 2000, p. 140, grifo do autor):

... parece que uma atitude adequada aos esforços acadêmicos, no sentido de se buscar uma nomenclatura uniformizada para estudo

³³ Lalação: balbúcio lúdico-infantil, preparatório ao uso correto da palavra, caracterizado pela repetição indefinida que a criança faz - pelo prazer de fazê-la - de ruídos e fenômenos diversos, que percebe em sua vizinhança imediata, ou espontaneamente emite. Derivação: por extensão de sentido: qualquer fala ininteligível, especialmente aquela que soa como um balbúcio de um bebê. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)

rigoroso do fenômeno em foco, aqui, é chamar de *brincadeira* do "fazer-de-conta" ou *faz-de-conta* essas ações representacionais lúdicas de natureza dramática da criança que usa *brinquedos* e que possuem certas *regras* – no caso, regras implícitas à própria situação imaginária.

Percebe-se, pois, que jogar e brincar têm noções distintas, todavia são freqüentemente mesclados e cabe aos pesquisadores do lúdico na língua portuguesa procurar definir o uso destas expressões. Independentemente dos métodos de observação dos comportamentos identificados como lúdicos, o problema essencial é descobrir porque empregamos instintivamente o termo brincar, ao invés de jogar, a algumas situações, entre elas: a menina está “brincando com bonecas” e não “jogando com bonecas”. Quais são as especificidades contidas na ação que nos levam a designá-la de maneira diversa? Brougère (1998, p.30) afirma que um termo é empregado em um contexto particular, em função de objetivos:

Estudar o jogo é também estudar porque e como esse termo é empregado. É evidenciar estratégias lingüísticas. Dizer a uma criança para ir brincar não é algo neutro; é situar esse comportamento em uma lógica social, onde cada atividade tem um sentido preciso.

Certamente discuto aqui a acepção do brincar como atividade lúdica (distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios; entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer; pular, correr, agitar-se; menear, tamborilar, mexer em algo distraidamente, por compulsão ou para passar o tempo) e não me refiro aos outros sentidos que a palavra pode apresentar, dependendo do contexto.³⁴

Japiassu (2000) já comentou o quanto é difícil e cansativa a tarefa de descobrir a quê, de fato, todos os termos relacionados ao jogo se referem. Desta forma, não tenho pretensões de simplificar, reduzir ou encerrar as discussões sobre a terminologia usada na educação lúdica, mas procuro colaborar com a busca da compreensão destes significantes usados na área e definir os termos utilizados ao longo deste trabalho, em que considero o lúdico como fenômeno, o jogar e o brincar como ações e o brinquedo como objeto. Para tanto, em última instância, faço opção pelas definições de Kishimoto (1994, 1996, 2001), que distingue as palavras e

³⁴ Referência: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

considera que “brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (Kishimoto, 1996, p. 21):

- **Brincadeira:** ação lúdica iniciada pela criança livre e espontaneamente, tendo motivação intrínseca. “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (Kishimoto, 1996, p. 21).
- **Brinquedo:** o objeto, o suporte da brincadeira. Podem ser brinquedos criados pelo adulto ou pela criança. Qualquer material que tome sentido lúdico por meio da ação de quem brinca (um pente pode tornar-se instrumento musical na brincadeira). Até mesmo brinquedos criados e construídos especialmente para crianças só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira. Caso contrário, não passam de objetos. É um objeto cultural, pois “não pode ser isolado da sociedade que o criou e reveste-se de elementos culturais e tecnológicos do contexto histórico social” (Kishimoto, 1994, p. 8). De acordo com Brougère (1998), Kishimoto (1996) e Granje (apud Kishimoto, 1994) o brinquedo difere do jogo porque supõe uma relação íntima com a criança, uma ausência de regras que organizem sua utilização e não se confunde com a grande quantidade de significados que o termo jogo assume.

Kishimoto (1996) lembra que “jogo” pode ser visto como: a) o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; b) um sistema de regras; ou c) um objeto. Brougère (1998) também recorda que os materiais lúdicos costumam ser nomeados ora de jogos, ora de brinquedos, e então define que a diferença entre ambos está no fato de que “o brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização” (Brougère, 1998, p. 15).

Existe um último esclarecimento que julgo necessário a respeito da terminologia. Muitos educadores utilizam brincadeiras tradicionais infantis em

contextos com adultos. Então surge a seguinte pergunta: estando os termos brincar e brinquedo relacionados à infância não se pode dizer que o adulto brinca?

Fortuna (informação pessoal)³⁵ esclarece que adultos podem brincar e que brincadeiras efetivas no processo de formação de professores cumprem, a um só tempo, o papel de ampliar o repertório lúdico do professor, provendo-o de sugestões, e aproximando-o de sua própria infância, preparando-o, assim, para compreender a infância de seus alunos. No entanto, diz que o brincar do adulto não é igual ao da criança.

Nesta perspectiva, Claparère (1956) afirma que relativamente às atividades lúdicas o adulto não é como a criança e seu brincar terá características diferentes. Richter (1807 *apud* Brougère, 1998, p. 63) chegou à mesma conclusão: “os jogos comuns das crianças, bem diferentes dos nossos, nada mais são do que manifestações de uma atividade séria, sob formas mais leves”.³⁶ Brougère (1998, p. 63) sugere que é possível observar a construção fundamental da autonomia do jogo infantil em relação ao jogo adulto:

O primeiro (jogo infantil) se torna específico, portador de valores que lhe são próprios e que não se encontrará necessariamente no jogo dos mais velhos... Surge assim uma autonomia da atividade lúdica infantil que permite a emergência de um discurso específico próprio, não transponível ao jogo do adulto. Por detrás do jogo, é a infância em sua expressão mais pura, mais espontânea que é visada.

Fortuna lembra que esta é a recomendação que fez Freud aos educadores: “somente alguém capaz de sondar a mente das crianças será capaz de educá-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos nossa própria infância”.³⁷ Para Freud, além do recurso às descobertas da Psicanálise, é preciso que o educador reconcilie-se com a criança que existe dentro de si, não para ser, novamente, criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos. Mas Fortuna (informação pessoal)³⁸ chama a atenção:

³⁵ Informação pessoal fornecida por FORTUNA, T. em 10/Maio/2004, por *e-mail*.

³⁶ RICHTER, Jean Paul. *Levana ou traité d'éducation* (1811), Lausanne, L'âge d'homme, 1983, p.70.

³⁷ FREUD, S. *O interesse científico da psicanálise*. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. XIII. P. 199-226. (ed. orig. 1913), p. 224.

³⁸ Informação pessoal fornecida por FORTUNA, T. em 10/05/2004 por *e-mail*.

Brincar com a criança não é ser a criança. A brincadeira do adulto é diferente daquela praticada na infância, ainda que nela deite suas raízes. A brincadeira do educador com seu aluno baseia-se em brincar de brincar, ao que denomino de brincadeira de segunda potência: é uma forma de brincar, porque baseia-se no 'como se', mas não do mesmo modo que uma criança brinca, ou, até mesmo, do modo que qualquer aluno brinca, pois a intenção pedagógica está presente e é ponto de partida da ação lúdica do educador com o aluno.

O brincar introduzido na formação de professores é, portanto, uma atividade da criança, sendo utilizada por adultos com o fim de alcançar determinados aprendizados para a docência.

Considero digno de grande atenção o estudo da terminologia lúdica entre os educadores da área na língua portuguesa, pois trata-se de um território ainda um tanto desordenado. Acredito que a partir da experiência, observação da experiência e investigação lingüística nos seja possível superar as indistincões e alcançar maior compreensão a fim de proporcionar uma comunicação mais efetiva entre os pesquisadores e suas produções.

3.3 Teatro, Jogo e Educação: como se unem estes campos.

Teatro e Jogo são inseparáveis. O jogo está sempre presente na interpretação do ator; no gesto; na modulação e no ritmo quando da emissão do texto; nas atividades educacionais do teatro; na dramaturgia; nas interações entre personagens (sejam comunicações entre personagens visíveis ou invisíveis, como quando o fantasma do rei aparece ao príncipe Hamlet, ou entre um ser animado e um inanimado). Até mesmo os monólogos, apesar de sua disposição tipográfica unitária, são diálogos imaginativos “da personagem com uma parte de si mesma, com uma outra personagem de sua fantasia ou com o mundo tomado como testemunha” (Pavis, 1999, p. 93). A própria forma ficcional do teatro remete ao jogo, já que o teatro é baseado em um mergulho num universo de faz-de-conta, para somente depois da simulação surgir um conhecimento crítico da realidade.

A arte teatral segundo Vygotsky (1982, p. 86) "está mais ligada que qualquer outra forma de criação artística com os jogos". Pavis (1999) reforça esta idéia ao dizer que a descrição do jogo como princípio lúdico dada por Huizinga poderia ser a descrição do jogo no teatro: uma ação livre, fictícia e situada fora da vida comum, capaz de absorver totalmente o jogador, ação despida de qualquer interesse material, que se realiza em espaço e tempo circunscritos e desenrola-se de acordo com regras ou convenções.

É preciso lembrar que o jogo está presente também nos outros gêneros artísticos, tais como no cinematográfico, na dança, música, artes visuais, literatura, etc. Alguns autores estabelecem essa ligação. Claparède (1956) citou que Schiller, Spencer, Rambert, Gross e Lange, entre outros, admitiram que toda arte pode ser denominada jogo, apesar de a arte possuir fenômenos peculiares que ultrapassam as fronteiras do jogo, pois tanto jogo como arte implicam uma auto-ilusão consciente, um enriquecimento do ser, uma satisfação de tendências profundas e uma liberação dos constrangimentos da existência vulgar. E escreveu: "A Arte, que ocupa lugar de destaque nas preocupações humanas, é também um fenômeno que entra na categoria dos jogos" (Claparède, 1956, p. 424).

Huizinga (1971, p. 177) procurou definir o porquê desta afinidade entre arte e jogo, declarando:

Por mais natural que nos pareça essa afinidade, está longe de ser fácil explicá-la de maneira clara, e o máximo que podemos fazer é enumerar os elementos que ambos possuem em comum. Conforme dissemos, o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade.

Estando clara a vigorosa e essencial ligação entre Teatro e Jogo, o que sabemos hoje sobre a contribuição da arte teatral para o campo da Educação?

Diversos autores comprovaram uma absoluta identidade entre Teatro, Jogo e Educação.

Pupo (2001a) ressalta que não é de hoje que o teatro é utilizado como meio educacional. A autora afirma que ao mencionarmos o binômio teatro-educação não estamos considerando uma idéia recente, mas uma abordagem que remonta à Grécia antiga – quando Platão já acreditava no jogo como o melhor meio pedagógico para a educação de uma coletividade justa – e lembra o quanto o

próprio surgimento do teatro em nosso país obedece a diretrizes didáticas, pois é usado com o objetivo de inculcar a fé cristã na mentalidade de índios. A autora ressalta que a noção de que o teatro pode ter um papel relevante na formação do indivíduo não constitui, portanto, um dado peculiar à nossa época. Uma vez que o pensamento sobre as contribuições do teatro para o crescimento do homem já se configura na Grécia antiga, é inegável que as concepções atuais sobre esse campo são resultado de um longo trajeto histórico. O que tem sim variado através da história, afirma a autora, são as concepções e os valores subjacentes a essa aliança entre arte e pedagogia.

Japiassu (2001, p.18) afirma que os estudos na linha de pesquisa em teatro-educação exigem familiaridade com o vocabulário e os saberes destes dois complexos campos do conhecimento. “Já na Antiguidade Clássica, filósofos gregos (como Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca, por exemplo) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos da complexa relação entre teatro e educação”. No entanto o autor lembra que apenas a partir de Rousseau o papel do teatro na educação escolar passou a ser destacado, assim como a importância do jogo como fonte de aprendizado.

Werlang (2002) recorda que os jogos e as brincadeiras infantis fazem parte da cultura teatral e afirma que é de extrema relevância encará-los como possuidores de qualidades positivas, desenvolvidas ao longo da história do homem, voltadas para uma educação corporal, mental e emocional, ou seja, para uma educação mais sensível, completa e integralizadora.

Courtney (1980) também enfatiza que o teatro espontâneo, livremente improvisado, é uma maneira fundamental de aprendizagem. Garante que este permite à pessoa confrontar os problemas da existência e fazer as modificações em sua mente que são necessárias. E faz a distinção entre certos termos:

- teatro: representar perante uma platéia;
- jogo: atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos;
- jogo dramático (play): jogo que contém personificação e/ou identificação;
- jogo de regra (game): formalização do jogo em modelos com regras.

Koudela (1984, p. 17) questiona:

Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento. Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo?

A autora recorre a Eisner (1972), que distingue duas categorias de justificativas para o ensino da arte: a abordagem contextualista, que ressalta as necessidades psicológicas dos alunos, e a abordagem essencialista, que considera que “a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca” (Koudela, 1984, p. 18). De acordo com esta visão, a arte em si já movimenta processos emocionais e cognitivos. No entanto, Japiassu (2001) observa que na prática pedagógica estas duas dimensões se interpenetram e não se encontram separadas com muita nitidez.

Já constatou Courtney (1980) que o teatro tem uma possibilidade de transferência para todas as áreas. E o sistema de jogos teatrais criado pela norte-americana Viola Spolin é um exemplo de como a associação entre teatro e educação pode ser eficiente. Pupo (1997) esclarece que em nossos dias a área do conhecimento que estabelece conexões entre os campos da arte teatral e da pedagogia é internacionalmente conhecida como Teatro-Educação. São principalmente as profundas transformações sofridas pelo teatro contemporâneo, além dos desdobramentos da pedagogia ativa e da psicologia humanista, que formam a base das concepções desta disciplina. Pupo (1997, p. 4) afirma:

A intervenção do professor, coordenador de oficina, animador ou similar ganha contornos mais complexos e passa a envolver ao mesmo tempo uma responsabilidade social e uma preocupação de ordem estética. A ênfase é deslocada; o fazer teatral deixa de ser encarado de modo restrito ao espetacular, passando a ser pensado em termos das contribuições que oferece para o desenvolvimento do ser humano, segundo valores tais como a abertura para a experiência, ou o trabalho coletivo, por exemplo. Essa concepção de representação teatral tem no princípio do jogo um de seus eixos principais.

Pupo (2001a) ilumina a amplitude do fenômeno teatral como uma modalidade artística que recobre grande multiplicidade de abordagens possíveis –

política, filosófica, antropológica, psicanalítica, literária, histórica etc – sendo que a educação é uma das óticas pelas quais se pode abordar esta arte. A autora discute se o fazer e/ou o fruir teatral podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo, e acredita que parece vão e equivocado estabelecer limites estanques entre nosso modo contemporâneo de encarar o teatro e as contribuições que essa arte pode trazer para a formação do homem. Argumenta que nas últimas décadas estamos também examinando, implícita ou explicitamente, de que maneira o envolvimento com essa arte pode ampliar o espectro da percepção que crianças, jovens e adultos têm de si e do mundo.

O campo de atuação de professores de teatro tem se ampliado por diversas esferas de atuação no contexto educacional brasileiro, fora dos espaços tradicionalmente teatrais, junto a grupos de todas as idades. Pupo (2001b) comenta que com esta atuação se busca romper com os modelos dominantes de consumo espetacular em direção a uma prática artística plena, tecida a uma ação educativa, social e, portanto, de cunho direta ou indiretamente político, que amplie a consciência de quem a vive.

Courtney (1980) afirma que jogar é um caminho seguro para aprender e que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano e está por trás de toda a aprendizagem, tanto social quanto acadêmica, nos ensinando a pensar, examinar, explorar, testar hipóteses e descobrir noções. O autor dá o nome de Educação Dramática às várias formas de educação que utilizam o teatro e o jogo, e afirma que a Educação Dramática solicita que todo o sistema educacional seja reexaminado – os currículos, os programas, os métodos e as filosofias – pois argumenta que “nada está vivo em nós, nada tem realidade em seu sentido extremo a menos que seja estimulado e vitalizado quando o *vivemos* – quando o *atuamos*. Então, se torna parte íntima de nós mesmos” (Courtney, 1980, p. 57).

De acordo com Martins (1999), enquanto um indivíduo está em situação de jogo apresenta envolvimento, sintonia entre o pensar e o fazer, aprendizagem na ação. Diz que na experiência estética existe uma unicidade, um pensar na própria ação através da invenção. É um processo no qual ocorrem avaliações constantes e re-planejamento, que intensificam a busca criativa.

A experiência em teatro-educação promove uma formação do indivíduo baseada no auto-conhecimento, na descoberta do outro e de novas maneiras de se perceber o mundo, na superação de limites, em um processo onde aluno e professor seguem juntos na busca pelo conhecimento, na apropriação do conhecimento e na transformação do conhecimento. Pupo (2001a) ressalta que ao se falar em teatro-educação se faz referência a uma prática artística plena, tecida a uma ação educativa, social, portanto sempre de cunho direta ou indiretamente político. E afirma:

Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive... é o próprio processo sensível inerente ao trabalho teatral, é a ampliação das referências culturais por ele proporcionada que pouco a pouco poderão deslocar pretensas certezas e desfazer posições apriorísticas.

Desta forma, é importante o entendimento de que jogo é um tema que faz parte da cultura teatral e que o Teatro-Educação, um campo que une duas áreas de conhecimento em uma coexistência harmoniosa, pode fazer uso do jogo com pressupostos pedagógicos e estéticos. Assim é que o jogo teatral comprovou ser um dos instrumentos formadores da atitude lúdica dos educadores.

3.3.1 Improvisação: elemento do jogo, instrumento do professor.

Inicialmente é comum ocorrer uma falta de clareza sobre a separação entre os termos teatro, jogo e improvisação porque a improvisação faz parte do ato de jogar e o teatro é constituído por ambos. Apesar da improvisação não necessariamente ser sempre carregada de qualidade artística, pois é uma ação que pode ocorrer em diferentes contextos, é muito comum nas escolas que o espaço reservado para que os alunos improvisem esteja nas aulas de teatro, e também por este motivo é reforçada uma confusão sobre estes termos. Chacra (1991, p. 23) esclarece:

A improvisação tem uma história longa, tão antiga como a do homem. Ela vem desde as épocas primitivas, perdurando como manifestação até o presente. Todas as formas de arte tiveram uma de suas origens na improvisação. O canto, a dança e os rituais primitivos assumiram formas dramáticas num jogo em que um dos pólos é a atualidade improvisada.

No entanto, é importante ressaltar que jogo e improvisação não se fazem presentes apenas na disciplina de teatro. Courtney (1980) fala sobre uma necessária “educação dramática”, esclarecendo que esta não é um treinamento para o palco. Ela ocorre quando as crianças estão brincando de *mocinho* e *bandido* ou conversando com suas bonecas enquanto as vestem. Quando a criança está jogando dramaticamente, coloca em exercício aspectos da cognição, socialização, afetividade, motivação e criatividade.

No trabalho com crianças o intuito não é o de introduzir técnicas teatrais de voz, corpo ou movimentação de cena, visando uma formação como ator. Só é possível introduzir deliberada e metodicamente a forma teatral mais tarde, na adolescência e na vida adulta, caso a proposta seja a de formar artistas cênicos. Na educação infantil, a importância de o professor conhecer sobre jogos, brincadeiras e brinquedos está em ser capaz de respeitar o desenvolvimento natural da criança, o qual ocorre por meio destas atividades.

Assim como é com o jogo dramático infantil, também em outras etapas da vida humana o jogo pode ser uma manifestação ligada ao teatro ou não, dependendo da abordagem a ele conferida. Certamente a arte teatral desenvolveu e continua a desenvolver fortemente a prática do jogo. Não é possível fazer teatro sem jogar, mas nem toda manifestação de jogo ou experiência do brincar pode ou deve ser classificada como atividade teatral. Em uma situação escolar os objetivos não precisam ser voltados para um treinamento de cena. Chacra (1991, p. 37-38) esclarece:

O Teatro Educação, dentro da educação artística, não visa especificamente à criação de produtos teatrais acabados ou predeterminados, mas a propiciar o enriquecimento dos meios de expressão do indivíduo e do grupo, quer ele seja formado por crianças, jovens ou adultos, em situação escolar ou fora dela. Duas tendências são características: a que enfatiza o trabalho para o lado artístico (desenvolvimento da linguagem teatral) e a que encaminha mais para o lado formativo do educando (desenvolvimento pessoal).

De qualquer modo, ambas se valem da improvisação... onde a espontaneidade é respeitada, estimulada e desenvolvida.

A improvisação é um recurso que faz parte dos vários tipos de jogos. Por meio de Chacra (1991) podemos comprovar aspectos comuns que ligam a improvisação ao jogo, ou seja, o caráter de momentaneidade, de incerteza e desamparo. Pavis (1999, p. 205) afirma que “... todas as filosofias da criatividade enxertam-se de maneira contraditória nesse tema da improvisação”. Todavia, ela é um elemento que pode estar presente nas artes, como também é possível improvisar palavras em um discurso. A improvisação refere-se à espontaneidade e tem raiz na natureza humana, pois ocorre instintivamente, ou seja, improvisar não é uma ação específica do teatro, da música, da dança ou de qualquer outra manifestação artística. Ela é um modo de expressão e pode ser utilizada por todos, de crianças a adultos. Não necessariamente será uma manifestação complexa e carregada de qualidade artística no que diz respeito ao desempenho e ao virtuosismo cênico.

Torna-se importante, portanto, o professor saber discernir entre um trabalho com jogos que propicie uma improvisação carregada de elementos estético-teatrais na sua constituição e uma brincadeira desprendida de componentes artísticos e pedagógicos. O teor estético da improvisação não deverá ser negado se ela estiver inserida em uma aula de Arte, pois conforme lembram Ferraz e Fusari (1993, p. 15) “para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens”.

A improvisação pode ser analisada sob a luz de diferentes ângulos, como o faz Chacra (1991), para averiguar em que medida eles são reinterpretados de acordo com o sentido, intenção e objetivo dos diferentes domínios em que esta modalidade opera. Improvisação é algo inesperado ou inacabado que vai surgindo no decorrer da criação e que conjuga o espontâneo com o intencional. Transcendendo os limites do teatro para outros campos do conhecimento humano, como o da Educação, a improvisação encontra um significado e fundamentos maiores, tornando-se um instrumento educativo, original e eficaz. No âmbito da formação lúdica de professores a improvisação ocorrerá de modo natural durante os

momentos de jogos e brincadeiras e poderá ser um dos temas de reflexão para os futuros professores.

3.4 Jogo na formação de professores: um processo educacional composto por duas etapas.

Kishimoto (1994, p. 19) menciona que alguns filósofos e teóricos, quando tratam da utilização do jogo pela educação, apontam o que denominam “paradoxo do jogo educativo”, ou seja:

... a contradição vista no jogo educativo se resume à junção de dois elementos considerados distintos: o jogo e a educação. O jogo, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos.

Entretanto, este aspecto paradoxal da união entre jogo e educação já foi comprovado como enganoso, pois o valor educativo do jogo se fez presente com intensidade no decorrer dos dois últimos séculos. A função que se atribui ao jogo depende estritamente da noção que se tem do ser humano e desde a revisão dos conceitos sobre o homem, ocorrida com o movimento romântico, cresceu o entendimento sobre a importância de valorizar a subjetividade. A mentalidade do homem do século XX foi marcada pelas grandes rupturas produzidas pelo romantismo em todas as áreas do pensamento e das artes. Não é por acaso que os autores considerados pilares da união entre jogo e educação estejam ligados a essa necessária revolução. Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Claparède (1873-1940) lançaram uma nova concepção sobre a criança, considerando-a digna de respeito, dando fim às representações pré-românticas que a viam como um ser marcado pelo pecado original e que, portanto, precisava ser corrigido. A partir do momento em que foram enxergadas e aceitas as características subjetivas da pessoa/criança é que se tornou possível enunciar a idéia de que o jogo tem um valor educativo.

Conseqüentemente, superado este pensamento de que existe contradição entre jogo e educação, vemos autores como Brougère (1998) afirmar que até mesmo a frivolidade ligada ao jogo se mostra favorável ao aprendizado, já que o jogador sente-se livre para fazer tentativas que não ousaria fazer na vida comum, justamente devido a esta aparência de falta de conseqüência ligada à atividade lúdica. Aprende-se jogando. É importante ressaltar que uma atividade lúdica com fim nela mesma não está isenta de aprendizados, pois diversos autores como Claparède (1956), Brougère (1998), Bruner (1983), Piaget (1975), entre outros, já indicaram o jogo em si mesmo como elemento de desenvolvimento, que promove aprendizados sensório-motores, sociais, culturais, afetivos e intelectuais para quem o pratica. Porém, não menos importante, é que o professor tenha clareza de que dependendo do contexto, o jogo poderá ser:

- 1) uma ação com fim nela mesma;
- 2) uma ação que passa primeiramente pelo momento de jogo, mas continua seu desenvolvimento em ações pedagógicas nascidas do jogo, mas conduzidas pelo educador de maneira a construir aprendizados.

No que diz respeito ao jogo na formação de professores a necessidade destas duas etapas acima citadas deve ficar clara, isto é, o jogo não será estudado apenas em sua forma espontânea, e sim deverá constituir um processo educacional que tem o objetivo de levar à construção de saberes do educador e que envolve duas fases: 1ª.) o momento de jogo; 2ª.) o momento de prática reflexiva.

Esses dois estágios formam um conjunto de trabalho, estão fortemente associados, derivam um do outro (a fase da reflexão ocorre baseada nas experiências vividas no momento de jogo, o jogo auxilia na escolha e análise de leituras, na escritura do registro e das reflexões, entre outras), mas são claramente fases distintas. Conforme afirma Torres (2003), se inserido em um contexto educativo, o jogo será sempre um meio para a aprendizagem e não um fim em si mesmo.

Contrariando a aparente contradição entre jogo e educação, cada vez mais o jogo tem provado ser uma experiência favorável ao processo de formação de professores por possibilitar um ambiente de aprendizado que permite ao futuro

professor perceber a importância de algumas “características humanas e profissionais”³⁹ necessárias ao educador.

Ao utilizar jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação do educador, Werlang (2002) concluiu que foram dados subsídios aos pedagogos para a construção de uma docência mais dialógica, humana e contextualizadora e que é relevante para a formação de professores a socialização e a integração do corpo à mente. A autora afirma que o educador dialógico pode ser formado a partir dos jogos e brincadeiras infantis, os quais permitem uma interação social que envolve o corpo, a mente e a cultura. Da mesma forma estes instrumentos podem formar o educador contextualizador, pois permitem o conhecimento do outro e do grupo onde se atua. Werlang (2002, p. 86) afirma:

... (o jogo) é instrumento de formação do ser humano, pois trabalha com processos sociais de cooperação que conduzem à transformação social, à realização do indivíduo e do grupo onde atua. O estudo do jogo dramático e da brincadeira cantada como instrumento mediador da postura lúdica dos educadores aponta diversos caminhos para a melhoria das relações entre ensino e aprendizagem.

Também Carneiro (1990, p. 36) tomou a aparente contradição entre jogo e educação como problema de pesquisa questionando: “se o jogo didático é feito e adaptado ao educando, poderíamos nos questionar até que ponto a diretividade resultante da intervenção pedagógica do professor não estaria negando a essência do jogo”. Mas ao longo de sua investigação concluiu que o jogo é uma importante estratégia de trabalho a ser usada em sala de aula para favorecer a aprendizagem por descoberta, permitir ao mesmo tempo a liberdade de expressão e iniciativa, associada à existência de regras, desenvolver o interesse, propiciar o prazer para criar condições de motivação e acima de tudo, exercer a socialização. Ao tratar dos profissionais e sua formação, declara: “entender o papel da ludicidade nas sociedades modernas implica compreender seu sistema de valores, para termos clareza dos reais objetivos da atividade recreativa... e seu resultado dentro dos vários contextos” (Carneiro, 2003, p. 93). Aponta ainda a utilidade do jogo para o desenvolvimento da inteligência, a construção da individualidade e da autonomia, a compreensão e a inserção do sujeito na cultura de seu tempo.

³⁹ Termo usado por DIAS (1997, p. 22).

Em Dias (1997), Paulo Freire aponta como saberes fundamentais à prática educativa com crianças, adolescentes, jovens e adultos:

- saber que ensinar não é transferir conhecimento;
- saber escutar;
- saber ajudar o outro a se entregar;
- saber respeitar o educando como sujeito que tem dúvidas, medos, desejos, sonhos e deficiências;
- saber perceber o corpo e o olhar do educando;
- saber alimentar e ampliar a curiosidade;
- saber negociar os limites;
- saber dar autonomia.

O conjunto dessas virtudes apresentadas por Freire é aquilo que denominei no capítulo primeiro de atitude lúdica docente, ou seja, uma maneira de proceder aprendida pelo professor por meio da prática de jogos, que dá espaço à percepção, à tomada de decisão, à flexibilidade, à incerteza, à autonomia. É o uso do fenômeno lúdico com o fim de proporcionar condições de desenvolvimento dos saberes do professor.

A respeito da autonomia, Garcia (1999) afirma que adultos aprendem em situações diversas, ou seja, podem aprender tanto em situações formais / controladas, como também em situações de liberdade de ação. Mas afirma que “ainda que os adultos aprendam... em situações formais, parece ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa” (Garcia, 1999, p. 52). Este autor afirma que a aprendizagem autônoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos, a fim de que sejam desenvolvidas as capacidades de inteligência crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva. É possível notar a relação existente entre a chamada aprendizagem autônoma e a proposta da prática de jogos na formação de professores, quando Garcia (1999) descreve o aprender com autonomia como sendo algo que inclui atividades em que a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, planifica, desenvolve e avalia as próprias atividades de aprendizagem.

Weffort declara a Dias (1997) que o brincar sedimenta qualidades preciosas do professor, como a visão de processo, a crença no desenvolvimento, exercita a reflexão apoiada no brincar e a abertura para o mundo e para o outro.⁴⁰

Weffort (in Dias, 1997, p. 112) afirma:

Educar é instrumentalizar o outro para que ele possa se constituir como autor e sujeito. É estar em interação verdadeira com o outro, poder ouvi-lo, vê-lo como ele é, a partir da sua hipótese, para que junto com o educador possa construir sua autonomia, sua autoria.

A autora prossegue afirmando que o educador de todas as faixas etárias deve ter como característica gostar da maneira de ser da criança, que constrói o conhecimento por meio do brincar. Isso faz parte de uma concepção de educação que vê o ser humano como sujeito que constrói conhecimento. “Para se construir conhecimento tem que se valorizar esta capacidade de brincar com a realidade, com os conteúdos e com o conhecimento” (Weffort, in Dias, 1997, p. 111).

Kishimoto (informação pessoal) esclarece que na formação de professores é preciso entender o significado de jogo e não basta entendê-lo do ponto de vista teórico. É preciso que os professores em formação passem pela experiência do jogar para que possam refletir sobre o significado do jogo livre, do aprendizado propiciado pelo jogo e para entenderem a diferença entre jogo livre e jogo imposto. Afirma que se o professor não vivenciar a experiência não poderá fazer a reflexão para comparar um e outro e conhecer as diferenças. Isto é, o professor deve aprender o que significa criar um ambiente que propicie o brincar livre e o que significa impor um jogo. Se o professor impuser um jogo será uma atividade definida pelo adulto – decidida, orientada – uma situação didática. Mas o jogo não é imposição. Quando é imposto, torna-se trabalho. Kishimoto (informação pessoal)⁴¹ declara:

No momento em que o aluno vivencia uma situação de poder escolher e sentir o prazer de definir os momentos e as ações, aí sim poderá distinguir aquilo que de fato é um jogo daquilo que não é jogo. Então, num processo de formação temos que fazer os futuros professores

⁴⁰ Sobre o uso do “brincar” inserido na formação de professores, consultar o item 3.2.3 “Jogar e brincar: qual a diferença?”

⁴¹ Informação fornecida por Kishimoto, T. M. em 12/abril/2004, em entrevista pessoal na FEUSP.

passarem por situações de jogo e de não jogo, a fim de que possam refletir sobre qual a diferença de um e de outro. Em que momento de fato você passou por uma situação de jogo, e o que aconteceu com você? Em que momento você teve uma aula teórica com exercícios práticos? O aluno poderá perceber se de fato foi jogo ou se foi um exercício. Quando o aluno tem que fazer uma atividade obrigatória, seu envolvimento é de um tom. Quando vai fazer alguma coisa na qual está mais relaxado, o envolvimento é outro. O que denominamos “jogo”, de fato precisa ter fluxo, interesse e não cobrança... Já em uma situação controlada, existe o superego do professor ou da classe fiscalizando o aluno para não fazer algo que ele até gostaria de fazer. Numa situação livre o sujeito faz; numa situação de controle, não faz. Então, a virtude do jogo é exatamente a não cobrança para deixar o sujeito ir além. Em uma situação de controle o sujeito nunca vai além. Existem também formas ocultas de controle, e aquilo que é controlado, não é jogo, é trabalho. O jogo implica em um campo sem controle, campo em que a pessoa possa se atrever.

Assim pretendo, por meio dos esforços desta pesquisa, auxiliar na superação da antiga idéia que considera a união entre jogo e educação como algo inviável, e contribuir para que se vença o desconhecimento a respeito da colaboração social, intelectual e científica que tem o lúdico para oferecer ao campo da formação de professores. Para tanto, enfatizo as palavras de Kishimoto (1994, p. 19) as quais tornam claro que, ao serem usados jogos nos contextos educacionais, devem ser levadas em consideração tanto a função lúdica quanto a função educativa.

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino.

No sistema de jogos teatrais, analisado a seguir, o jogo não é considerado apenas em sua forma espontânea, mas representa um caminho para o aprendizado justamente por propor um processo educacional que tem o objetivo de levar à construção de saberes do educador e que envolve as duas fases: o momento de jogo e os recursos de reflexão.

3.5 Spolin e Koudela unindo jogo e prática reflexiva.

As duas etapas (jogo e prática reflexiva) formam o conjunto de trabalho com a teoria e prática de jogos. São fases fortemente associadas, mas distintas. Conforme afirma Torres (2003), se inserido em um contexto educativo o jogo será sempre um meio para a aprendizagem e não um fim em si mesmo. Na metodologia dos jogos teatrais a reflexão após cada jogo ocorre de maneira coletiva, nos círculos de discussão. No entanto, como acréscimo a esta avaliação proposta por Spolin, surge no Brasil com as pesquisas de Koudela, uma proposta que soma outros esforços à investigação da prática. A Tabela 2 resume o suporte reflexivo utilizado por Koudela nos cursos de formação, o qual acrescenta à proposta do círculo de discussão de Spolin a posterior interiorização e escritura, e o retorno ao coletivo.

Na proposta koudeliana a prática é o motor da reflexão: a partir dela é criado um espaço para reflexões críticas sobre o trabalho, para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, onde os sujeitos refletem individual e coletivamente sobre suas estratégias de resolução de problemas e tomam consciência dos passos dados durante o processo de aprendizagem. Por meio do “jogo teatral brechtiano” e dos “protocolos”, é enfatizada a prática reflexiva crítica da prática docente.

Procedimentos de Reflexão	Autoras
1) Círculo de discussão	Viola Spolin
2) Reflexão pessoal – escritura protocolo	+
3) Reflexão coletiva: leitura protocolos – reescrita conjunta.	Ingrid Koudela

Tabela 2: Prática reflexiva proposta por Koudela.

3.5.1 A proposta de Spolin de jogo e reflexão

3.5.1.1 O que é o Sistema de Jogos Teatrais.

“Além das diversas áreas de experiência que o jogo teatral abarca, essa didática oferece uma contribuição fundamental para a formação de professores”

Ingrid Dormien Koudela

Aquilo que no uso habitual costumamos denominar de “jogo teatral” é na verdade uma metodologia: o sistema de jogos teatrais foi criado pela norte-americana Viola Spolin (1906-1994) influenciada pelo trabalho de sua professora Neva Boyd. São estruturas simples que transformam complicadas convenções teatrais em jogos. Cada jogo é construído sobre um problema ou foco específico e combate ações individualistas e artificiais. O jogar emerge natural e espontaneamente. Para atingir seus propósitos, os jogos teatrais precisam apenas das regras do jogo, de um espaço para jogar e dos jogadores (tanto no papel de observadores ou atuando, os participantes são considerados jogadores).

Spolin começou a ensinar e desenvolver o sistema com crianças em Chicago, durante os anos 30, e seguiu adotando-o na formação de professores e em outros programas de formação na área educacional. Ela experimentou o seu método com estudantes e profissionais de teatro, com professores e alunos do ensino fundamental e médio, em programas educacionais de crianças talentosas, em cursos para o estudo de idiomas, religião, saúde mental, psicologia e em centros de reabilitação de crianças delinqüentes. Desta forma, Spolin verificou que seu sistema era um processo pedagógico teatral aplicável a qualquer campo, por possibilitar um espaço possível e real para a interação.

A metodologia dos jogos teatrais foi trazida ao Brasil em 1982 por Ingrid Dormien Koudela, professora de Teatro-Educação da USP, e já foi comprovada quanto à sua colaboração no âmbito da aprendizagem em todo o país, em trabalhos que documentam seus resultados, como: Koudela (1984, 1991, 1992, 1999, 2001), Pupo (1997), Japiassu (1998,1999, 2003), Faria (2002), Santos (2002), Moura (2001), Coelho (1989), Dias (2000), entre outros.

3.5.1.2 Funcionamento da metodologia de jogos teatrais.

O método fundamenta-se na improvisação, tendo como princípio a busca do educando por soluções de desafios. Qualquer pessoa pode jogar e aprender por meio do jogo. Os problemas apresentados exigem objetividade e

clareza de propósitos, tanto por parte do professor como dos jogadores. Para isso os jogos teatrais contam com alguns recursos:

- A solução de problemas: o professor deverá perceber o que o aluno necessita, o que não consegue trabalhar e então propor um jogo que leve o aluno a alcançar uma compreensão orgânica de algumas questões. Por exemplo, se um aluno tem dificuldade em trabalhar em grupo, pode ser proposto o jogo “Duas Cenas”⁴², que trabalha os problemas de ouvir e falar, de tomar atenção e dar atenção. São dados problemas para solucionar problemas. Não há um modo certo ou errado de solucionar o problema dado. O aluno-ator encontrará sua forma de agir junto ao grupo;
- A estrutura dramática “Onde/Quem/O quê”: ou seja, o espaço da ação, os papéis no jogo e a ação;
- O ponto de concentração: a técnica de solução de problemas usada nos jogos teatrais dá um foco ou ponto de concentração mútuo ao professor e aos alunos, para a busca das soluções possíveis aos desafios postos;
- A instrução: é o método usado para que o aluno mantenha o ponto de concentração sempre que ele parece se desviar. Fazendo uso da instrução, o professor age como condutor, auxiliando o jogador a manter o ponto de concentração na resolução do problema proposto. A intervenção pedagógica do condutor ao propor os desafios aos jogadores deve ocorrer da forma mais clara e precisa possível;
- A platéia: enquanto parte do grupo trabalha na improvisação para a solução do problema, os outros jogadores trabalham como observadores. Os alunos alternam o jogar e o observar continuamente. Sem platéia intra-grupo não se pode falar em jogo teatral;
- A avaliação: é realizada depois que cada grupo terminou de trabalhar com um problema. O cumprimento do ponto de concentração é o principal parâmetro para que os participantes avaliem coletivamente seu próprio desempenho e o dos parceiros, na busca da solução para o problema que lhes foi apresentado. É usado um vocabulário objetivo e combatida a

⁴² Spolin, V., 1987, p. 144.

aprovação / desaprovação, para que todos estejam livres para expressar suas idéias;

- A fisicalização: a capacidade de os jogadores tornarem visíveis para observadores do jogo teatral os objetos, atitudes, sensações, ações e os papéis por eles representados. A busca de soluções para o problema proposto deve ser sempre ativa, corporal, física e não apenas intelectual. Spolin (1987, p. 14) afirmou: “A realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial... O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo”;
- A espontaneidade: a interação entre os jogadores sem planejamento ou ensaio prévio de suas ações. Os jogos desenvolvem habilidades pessoais necessárias no próprio momento em que a pessoa está jogando. Durante o jogo, o aluno é livre para alcançar o objetivo proposto da maneira que desejar, desde que respeite as regras colocadas;
- A expressão de grupo: é trabalhado um relacionamento de grupo saudável com total contribuição pessoal, sem dominação de um ou outro participante. Desvia-se a atenção da competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final.

Os jogos devem ser vivenciados numa seqüência e graus de dificuldade, já que o praticante vai, aos poucos, desenvolvendo suas habilidades de interação, expressão e de resolução de problemas. Os estágios a serem conquistados pelos indivíduos devem representar novos desafios e reflexões.

3.5.1.3 Formação do círculo de discussão.

O círculo de discussão é o momento de avaliação e reflexão coletiva. É o procedimento que dá início e encerra o trabalho pedagógico com jogos teatrais. Nele

são lidos os protocolos referentes às aulas anteriores⁴³ e discutem-se as vivências do grupo, a teoria estudada, os processos de aprendizado, as novas dúvidas.

Além disso, os círculos de discussão podem ser convocados em vários momentos da aula, quando necessário, para discutir questões que surgem durante as práticas e para poder conectá-las às teorias estudadas. As discussões coletivas também têm o intuito de exercitar a auto-avaliação e a avaliação coletiva, sempre com base em uma reflexão que combata a linguagem autoritária e os métodos de aprovação/desaprovação, já que não existe uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar um problema. Japiassu (2001, p. 70) afirma que, além de ser um instrumento eficaz para verificação do aprendizado, “o círculo de discussão permite a deliberação coletiva de normas de conduta e regras de comportamento socialmente desejadas no grupo”.

As interações verbais, durante os círculos de discussão, oferecem oportunidades para que o sujeito consiga avançar na participação coletiva, consolidar o conceito de cooperação social e unir, por meio da reflexão, a teoria à compreensão das práticas.

3.5.1.4 O papel do coordenador de jogos no contexto da formação de professores.

Ao jogar, o indivíduo entra para o campo da experimentação e é desta forma que nos chocamos com a questão dos limites do jogo, que são tênues. Cabe ao coordenador da atividade dirigir uma experiência vivida durante um jogo a entendimentos artísticos, educacionais ou terapêuticos.

Rosenfeld (1985) afirmou que no teatro não buscamos fins terapêuticos, pois o fenômeno básico do teatro, a metamorfose do ator em personagem, nunca passa de representação. Por mais íntima que seja a fusão e identificação entre a realidade sensível do ator e a irreabilidade imaginária da personagem, a metamorfose

⁴³ Sobre o protocolo verificar item 3.5.2.2 O protocolo koudeliano como estratégia metacognitiva, o qual esclarece a introdução desta estratégia no Brasil pela Prof^a. Dr^a. Ingrid Dormien Koudela.

não ultrapassa o plano simbólico. O gesto, a voz, o desempenho são reais. Mas o que revelam, a ação desempenhada é irreal: “por mais séria que esta seja, a própria seriedade é desempenhada, tendo, pois, caráter lúdico” (Rosenfeld, 1985, p. 30). O autor aponta ainda que a identificação pressupõe a distância, ou seja, no momento em que o homem se descobre, ele está além de si mesmo. A proposta do jogo prevê uma entrega controlada, um olhar vigilante que permanece atento ao aprendizado enquanto ocorre a criação.

Desempenhar papéis na vida social é uma característica fundamental do homem, de acordo com Rosenfeld (1985). Ele tem que “sair” de si para chegar a si mesmo, para adquirir um Eu próprio. O homem o faz expandindo-se, colocando-se no lugar do outro. No âmbito da formação inicial de professores o jogo pode contribuir, entre outras coisas, para que o graduando, fazendo uso da metamorfose propiciada pelo jogo, possa alcançar revelações, expandir seus conhecimentos assumindo a máscara dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. O professor pode aprender através do jogo a projetar-se além de si mesmo para estabelecer uma comunicação verdadeira com o outro. “Em todo verdadeiro ato de comunicação, enquanto permaneço eu, preciso assumir o papel do outro, pressentindo o que o outro espera de mim... Só através desse ato de empatia é possível o verdadeiro diálogo com o outro” (Rosenfeld, 1985, p.40).

Durante as sessões de trabalho com o jogo teatral, a presença do educador é indispensável em todos os movimentos, no sentido de intervir, encaminhar e acompanhar os passos do processo. Weffort (1994, p. 32) afirma que “todo grupo depende de uma autoridade para a construção do seu exercício democrático”. O coordenador das atividades, portanto, deverá estabelecer um direcionamento educacional aos trabalhos com jogos inseridos na formação de professores.

Além disso, no contexto da formação de professores deverá estar clara a necessidade da existência de dois momentos distintos de trabalho: 1) momento do jogo e 2) momento da prática reflexiva, a qual ocorrerá por meio dos círculos de discussão e produção de protocolos (tópicos tratados a seguir). Para a realização desta tarefa o coordenador dos jogos deverá: ser parceiro de jogo; ser entusiasta e preciso; dar espaço para a autonomia, a livre relação, comunicação,

experimentação, fluência e transformação; saber dar instruções que partem das próprias necessidades dos alunos; evitar dar exemplos; eliminar a orientação autoritária e a aprovação/desaprovação; manter um ambiente de trabalho onde cada pessoa possa encontrar sua própria natureza; entrar em acordos; ser flexível, mas permanecer atento aos objetivos; observar o grupo, mas também a si próprio; saber avaliar e proporcionar a reflexão, entre outras ações específicas do processo de formação em pauta.

Os jogos teatrais podem representar uma grande colaboração para a formação de professores. Para isso o coordenador das atividades deverá criar um espaço no qual o futuro professor possa desenvolver funções metacognitivas como: pensar sobre suas próprias atitudes, refletir sobre a aprendizagem, sobre o conhecimento e ter consciência de seus passos.

3.5.2 A proposta brasileira de Koudela de jogo e prática reflexiva.

Apesar da maturidade do sistema de jogos teatrais de Spolin, as pesquisas prosseguiram e, no Brasil, a educadora Ingrid Dormien Koudela desenvolveu uma nova metodologia a partir do sistema de Spolin: os jogos teatrais brechtianos.

Bertold Brecht conta com uma extensa obra. Em uma de suas fases de trabalho escreveu peças didáticas que são consideradas pelos especialistas como um período de transição no pensamento de Brecht, o qual foi seguido, ao final dos anos 30, pelo período em que revelou de maneira precisa suas teorias do teatro épico e o famoso efeito de distanciamento. (Koudela, 2002)

Koudela especializou-se nesta fase das peças didáticas da obra de Brecht, reunindo uma bibliografia específica, efetuando um minucioso trabalho de levantamento, tradução e interpretação de textos não encontrados no país. Estudando amplamente as obras de Reiner Steinweg sobre a peça didática, a autora teve acesso a documentos, fragmentos e peças inéditos no Brasil.

Trabalhando a justaposição da peça didática de Brecht com o sistema de Spolin, Koudela faz uso de textos de Brecht, abordando-os através do jogo, para elucidar questões de aprendizagem. O sistema foi experimentado no curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da USP e este processo de construção do método, do qual participei como aluna regular da graduação, foi documentado na obra de Koudela “Texto e jogo: uma didática brechtiana”, de 1996. Com este trabalho a autora contribui amplamente para a pesquisa no campo constituído pela intersecção entre estética e pedagogia.

3.5.2.1 Os jogos teatrais brechtianos.

Koudela ampliou o trabalho com jogos de Spolin, unindo a eles a utilização pedagógica da teoria e da prática da peça didática em Brecht. O trabalho é realizado usando a peça didática como modelo de ação⁴⁴ para os jogos. Esta experiência tornou mais intenso o trabalho do jogo na educação e criou uma nova linha de pesquisa que oferece um modelo pedagógico fundamentado em um processo de educação político-estético.

O “jogo teatral brechtiano” desenvolvido por Koudela se define por ser um método de aprendizagem que pretende estimular a reflexão dos participantes sobre os papéis sociais, as experiências cotidianas, as atitudes e gestos dos sujeitos. Koudela (1991, p. XXII) afirma: “O conceito e os textos oferecidos por Brecht constituem material para elucidar questões fundamentais de aprendizagem através do jogo teatral”

Neste método o texto da peça didática torna-se parte das cenas do jogo. O texto é o objeto do jogo teatral. Os jogadores atuam tendo o texto nas mãos, o chamado procedimento “colado ao texto” (Koudela, 1999, p. 19) no qual as palavras são mantidas literalmente e as transformações ocorrem na improvisação das ações e gestos. O texto não é decorado, é sempre lido. É um material concreto que serve

⁴⁴ Sobre o conceito de “modelo de ação” como instrumento didático proposto por Brecht, ver Koudela, D. Texto e Jogo, 1999.

de base para que os jogadores estabeleçam vínculos com suas próprias experiências, com seus cotidianos. Como os experimentos de Brecht com a peça didática tinham por meta o interesse de uma causa pública coletivista, os textos são repletos de questões sobre os conceitos de papéis sociais, gestos e atitudes, com a intenção de provocar uma reflexão crítica por parte do jogador.

A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente. Para isso, Brecht povoou sua dramaturgia de personagens associais. Koudela (1991, p. 37) esclarece que:

... o princípio de aprendizagem dialético rompe com a relação maniqueísta de valores (bom/mau, certo/errado)... Ao experimentar, no jogo, o comportamento negativo, “os impulsos associais”, o atuante conquista o conhecimento no sentido de comunidade e coletivo... o atuante experimenta a contradição proposta pelo “modelo de ação” (texto) refletindo sobre ela.

A autora afirma que o interesse do trabalho não recai primordialmente na realização do conceito brechtiano na sua forma pura. Maior ênfase é dada à sua aplicação e modificação, adequadas ao contexto que estiver em questão. Koudela (1991, p. XXV) afirma:

Retomar o estudo de Brecht com base em sua proposta de uma educação político-estética traz intrinsecamente a possibilidade de resgatar, na origem, o processo dialético de um teatro que recorre diretamente a procedimentos didático-pedagógicos e passa necessariamente por eles. A prática educacional a ser desenvolvida a partir da teoria da peça didática fundamenta-se no princípio que norteia o sistema brechtiano, no qual o estético passa a ser elemento constitutivo de processo de aprendizagem.

3.5.2.2 O protocolo koudeliano como estratégia metacognitiva.

O protocolo é um registro da aula feito pelos participantes do trabalho. Viola Spolin não se referiu a este procedimento, sendo que “a prática sistemática da confecção de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais no Brasil foi inaugurada por Ingrid D. Koudela” (Japiassu, 2001, p. 62), com base em seus estudos sobre a teoria da peça didática de Brecht.

Os protocolos nasceram da abordagem brasileira do jogo teatral, unindo a proposta do Protokoll de Brecht, à identificação de Koudela com pedagogia freireana: Koudela (2001a) relata que seu modelo original de avaliação é um relatório de bimestre de 1978, da professora Madalena Freire, sobre um trabalho que desenvolvia na pré-escola.⁴⁵ Koudela (2001a, p. 88) declara: “Identifiquei na pedagogia freireana o paradigma para uma busca do conhecimento em que a autoridade intelectual e moral é substituída pela interação e investigação”.

No processo de educação do educador, desenvolvido com o grupo de alunos de Licenciatura em Artes Cênicas da ECA - USP em 1992, após cada aula alguns participantes (dois ou três) ficavam encarregados de escrever o protocolo e fazer uma cópia para os outros alunos do grupo. Era feito um revezamento a cada sessão de trabalho de quem fazia a escritura. No início da aula subsequente o protocolo era lido em voz alta, dando abertura para uma sessão de comentários e discussões. O grupo era livre para introduzir pareceres nos protocolos e, inclusive, reescrevê-los.

O protocolo é um instrumento de reflexão e avaliação, uma síntese da aprendizagem, materializada pela escrita. É um procedimento que se tornou parte da prática reflexiva realizada nos trabalhos com jogos. Existe uma preocupação em transpor os aprendizados construídos na prática (momento do jogo) para a forma discursiva, possibilitando uma maior investigação de cada momento da experiência estético-educativa.

O protocolo como base para as reflexões no círculo de discussão cumpre o papel de estratégia metacognitiva na potencialização da aprendizagem, levando cada pessoa a discutir e a pensar sobre como faz as coisas, sobre como aprende, a refletir sobre as estratégias de resolução de problemas e ter consciência de suas atitudes.

Koudela (1996) identificou que o protocolo instrui os momentos do processo de aprendizagem, fazendo a leitura das vivências e propulsando a investigação coletiva. Enquanto instrumento de avaliação, tem a função de registro, mas seu papel mais nobre é promover a dialética como método de pensamento.

⁴⁵ Relatórios de Atividades: “Genovena visita a escola” e “Galinha Assada” In: FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. SP, Ed. Paz e Terra, 2003, p. 40-43 e p. 43-50.

Koudela (2001b, p. 11) esclarece que “ao promover a dialética do processo, o protocolo passa a anunciar a descoberta do conhecimento”.

Japiassu (2001) utiliza os protocolos – que documentam as reflexões pessoais e coletivas do grupo – durante os círculos de discussão que inauguram cada sessão de trabalho, trazendo as descobertas e reflexões sobre as sessões anteriores. O autor comenta ainda que os registros não precisam ser apenas escritos, podendo também contar com o uso de diferentes linguagens artísticas. Japiassu (2001, p. 60) afirma ainda não ser necessário denominá-los exclusivamente como protocolos:

É possível referir-se a ele como “jornal”, “lembança”, “memória” ou ainda “história” das coisas que ocorreram na sessão de trabalho. Desde a primeira sessão, deve-se esclarecer aos alunos a importância desse instrumento para acompanhamento e avaliação do processo que será desenvolvido no grupo.

Koudela (1996, 2001) verificou que o protocolo:

- é um eficiente instrumento de articulação entre prática e teoria;
- faz a leitura das experiências pretéritas;
- propulsiona a investigação coletiva;
- é instrumento de avaliação reflexiva;
- é síntese de aprendizagem;
- traz a experiência física para o plano da consciência;
- tem a função de registro individual e do grupo.

Pensando sobre o processo de reflexão-na-ação, tal como Schön (1992, 2000) o descreve, no curso de formação de professores o protocolo cumpre a função de refletir sobre a reflexão-na-ação, que é um olhar retrospectivo após a aula, quando os sujeitos pensam sobre o que aconteceu, o que foi explorado, o que foi descoberto, o que foi observado, o que foi estudado, quais as dúvidas remanescentes e, então, escrevem. Até esse momento, o protocolo cumpre a função de registro, de reflexão individual; contudo ele não é só isso. Ele é o elemento propulsor do debate coletivo que tem início no próximo encontro do grupo. É um material concreto que cria o hábito do debate a cada encontro, uma rotina estabelecida que quebra o isolamento dos professores, a que se refere Zeichner

(2000) quando diz que os professores precisam de tempo para trabalharem juntos. O conceito de protocolo cria este tempo de reflexão conjunta sobre a prática, com base na própria experiência e na teoria selecionada para estudo. Além disso, auxilia os professores a, após o debate coletivo, produzirem juntos um novo material, produto do conhecimento alcançado por meio desta união entre teoria e prática.

3.6 A articulação entre o sistema de jogos teatrais e o conceito de professor reflexivo.

O conceito de professor reflexivo, amplamente difundido nos meios educacionais, teve origem a partir das elaborações que Donald Schön fez com base em pensamentos de John Dewey, Lev Vygotsky, Leon Tolstoi, Jean Piaget, entre outros. É um movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação de professores que, na opinião de Zeichner (1993), pode ser considerado como uma reação contra a visão dos professores como meros técnicos transmissores de conhecimentos e um repúdio às reformas educativas de cima para baixo, às quais convertem o professor em mero elemento passivo.

A partir da formulação inicial de Schön, diversos autores produziram críticas, revisões e desdobramentos do conceito, entre eles, Liston & Zeichner (1993), Contreras (1997), Giroux (1990), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Monteiro (2002), Ghedin (2002), entre outros.

3.6.1 As propostas de Spolin e Schön.

O conceito de professor reflexivo, conforme desenvolvido por Schön (1992, 2000), apresenta diversas conexões com a prática de jogos teatrais. Algumas relações possíveis são:

1) Atenção quanto à atitude docente: a preocupação em relação à atitude do professor, fortemente trabalhada na metodologia de jogos, e também considerada por Schön. Ele sugere que reconheçamos a postura como condição importante: “pode-se pensar na própria ‘postura’ como um tipo de competência, já que ela envolve não só atitudes e sentimentos, mas também maneiras de perceber e compreender” (Schön, 2000, p. 99). O autor acredita que o instrutor deve aprender formas de falar adequadas às peculiaridades dos estudantes que tem à sua frente, sendo capaz de perceber suas dificuldades e potencialidades.

2) Situações-problema atuando como motor da reflexão: para Schön (2000), é pelas situações problemáticas e conflituosas que o professor procede, pela reflexão, à investigação da prática. Isto não significa criar problemáticas fortuitamente, mas sim identificar fenômenos que não estejam compreendidos e criar um ambiente favorável à pesquisa. Os “problemas” demandam atitude reflexiva, pois são os casos práticos com suas dificuldades ou com suas surpresas que atuam como motor da reflexão – seja por sua ambigüidade ou pelas contradições que geram. E a partir da situação problemática, o professor faz emergir seu conhecimento tácito profissional e começa a buscar novas formas de entender e resolver a situação, ocorridas na própria prática.

Como já vimos, a metodologia de jogos teatrais também é baseada na solução de problemas, que dão um foco mútuo ao professor e ao aluno. Conforme Spolin (1987, p.19) justifica, esta técnica “elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais... Ela torna a experiência possível e suaviza o caminho para que pessoas de formações diferentes trabalhem juntas”.

Macedo (2000, p. 38) afirma que se aprende com jogos e o professor tem a função de propor situações-problema que estimulem o aluno a pensar e dêem mais espaço para o descobrimento e construção de suas idéias sobre o mundo. “... ele (o professor) deve propor situações cuja ação e participação de ambos – aluno e professor – seja interdependente e recíproca”.

À prática do jogo se pode atribuir o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas. Favorecendo o emprego do jogo no ambiente educativo, Alain (1957, *apud* Kishimoto, 1994, p. 21) justifica que:

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

Spolin (1987) afirma que a solução de problemas cria uma liberdade de ação e gera estimulação, provocando constantemente o questionamento dos procedimentos e mantendo os participantes abertos à experimentação. E partindo do princípio da não aprovação/desaprovação, ou seja, de que não há modos totalmente certos ou errados, o trabalho abre para cada um sua própria solução, aprendizado e reflexão.

3) Valorização do conhecimento tácito: para enriquecer sua crítica à racionalidade técnica, Schön (1992) faz referência a Michael Polanyi que designa “conhecimento tácito” como espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano. Schön (1992, 2000) acredita que o professor deva conhecer este tipo de saber e valorizá-lo, ajudando o aluno a articular este saber com o saber escolar. Este aspecto do saber, chamado de Conhecimento Pessoal por Polanyi, é muito considerado na prática de jogos como ferramenta para a busca do conhecimento. Além disso, a própria natureza do jogo, na qual existe a predominância da atividade interna, fictícia, sobre a externa, abre espaço para a expressão tácita.⁴⁶

4) Semelhanças entre prática docente e prática artística – valorização da experiência: Schön faz uma metáfora da prática profissional docente como atuação artística, semelhança esta que também foi comentada por Contreras (1997). Este último acrescenta que existem similitudes entre ambas as práticas, as quais supõem a realização de valores na própria atuação, valores que são parte da procura que se realiza no momento da manifestação. A indagação artística se desenvolve

⁴⁶ Sobre este tema consultar capítulo 1, item 2.3.6 Conhecimento Tácito.

precisamente no próprio exercício da arte e não porque exista um antecedente do qual a ação é somente sua materialização prática. A obra artística é a manifestação e a procura, a experimentação e o resultado, a obra em si e os valores que mediante ela se realizam e se fazem presentes. É neste sentido que se deve entender a metáfora de Schön da prática do professor como atuação artística: na capacidade que tem de colocar em jogo simultaneamente essas qualidades.

Koudela (1984, 1991, 1996) também comprovou que o jogo ensina enquanto nele se atua e que, no que diz respeito ao jogo teatral brechtiano, também o objetivo de aprendizagem é alcançado quando a peça didática é vivenciada, não quando é assistida. É a característica de unicidade entre pensamento e ação existente no momento da vivência artística, para quem nela atua.

Com esta metáfora, Schön sugere a experiência do *aprender fazendo* e as habilidades do bom conduzir, procurando por exemplos destas vivências nas artes, pois nelas encontrou pessoas aprendendo com ênfase na ação.

Contreras (1997, p.88) cita que “Rudduck (1985) conservou a metáfora do artista, que melhora sua arte através do próprio exercício da mesma, para defender uma idéia de investigação como reflexão crítica do trabalho que realiza no ensino”. Comenta ainda que, para Stenhouse, o ensino também constitui uma arte, por significar a expressão de determinados valores e de determinada procura que se realizam na própria prática do ensino. Contreras (1997, p. 83) comenta:

Por isso, (Stenhouse) pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando com ela mesma e examinando-a criticamente. E compara a procura e experimentação de um professor, com a que realiza, por exemplo, um músico tentando extrair o que há de valioso em uma partitura, experimentando com ela, investigando possibilidades, provando efeitos, até encontrar o que para ele expressa seu autêntico sentido musical.

Outras comparações seriam possíveis, visto que a busca por conhecimento realizada por meio do jogo teatral na formação de professores exercita aquilo que Schön (2000) propôs. Por meio do sistema de jogos é possível ensaiar a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento e desenvolver o que Schön chamou de “talento artístico profissional”, isto é, as competências que os profissionais demonstram em certas situações

conflituosas, momentos em que se manifesta um conhecimento tácito para intuitivamente reconhecer, apreciar, sentir, perceber, julgar ou distinguir.

Contudo, analisando a ampliação dos jogos teatrais feita pela apropriação brasileira koudeliana, é possível observar uma conexão ainda mais profunda entre jogos e professor reflexivo.

3.6.2 O método koudeliano e o conceito de professor reflexivo.

Apesar das conexões da proposta de Schön com a prática de jogos teatrais, o conceito de professor reflexivo vai para além da sala de aula, tratando da visão do trabalho do professor em contextos mais amplos – institucional, social, econômico. Esta perspectiva conceitual tem forte relação com a atitude política e é daí que surge uma ligação do conceito de professor reflexivo com o projeto de “jogos teatrais com a peça didática”.

A peça didática nasceu da crise social ao final da década de 1920 na Alemanha. Brecht, que era ligado aos pensadores da teoria crítica, desenvolveu a peça didática (do termo *Lehrstück*, o qual Brecht traduziu para o inglês como *Learning Play*) inicialmente destinada à formação dos militantes operários envolvidos com a produção artística. Koudela (1991) esclarece que a peça didática foi concebida por Brecht com o objetivo de interferir na organização social do trabalho e seus experimentos tinham por meta o interesse de uma causa pública coletivista. Estreitamente associadas a uma teoria pedagógica, as idéias de Brecht evoluíram posteriormente para a formulação de um teatro com participação ativa dos espectadores. Brecht buscava um teatro capaz de desvelar a realidade e transformar o espectador/observador em sujeito atuante. Kulesza (2002)⁴⁷ comenta:

Ele [Brecht] parte rumo a uma concepção de teatro cujo conteúdo lidasse com os problemas de sua época e através do qual os espectadores pudessem colher elementos para compreendê-los, possibilitando-lhes assim a elaboração de estratégias de intervenção na realidade. Ao “teatro da ilusão”, no qual as pessoas embalam por

⁴⁷ Kulesza (2002): capturado da revista eletrônica Outras palavras, v. 3, nº. 1, ano 3, 2003. (<http://orbita.starmedia.com/outraspalavras>)

um breve lapso de tempo os seus sonhos, ele opõe um teatro dialético, capaz de provocar uma reflexão crítica por parte do espectador e, por conseguinte, enriquecer sua consciência acerca das coisas que ele assistiu serem representadas no palco.

Kulesza (2002) esclarece que se havia uma ciência, o marxismo, capaz de realizar o projeto revolucionário do proletariado como classe, procurava-se uma maneira de que essa ciência fosse efetivamente apropriada pelos operários. Para Lukács a questão se resolveria pela cultura: o marxismo se imporia à consciência por ser verdadeiro, não só para o proletariado, mas para toda a humanidade. Bastaria transformar, através de uma formação cultural adequada, a “falsa consciência” do proletariado numa consciência verdadeira. Reich, pela via da psicologia, acreditava ser necessária uma nova sexualidade, o que implicaria uma revolução cultural profunda, para que irrompesse plenamente um proletariado com consciência de classe.

Para Brecht, a solução para a questão da conscientização encontra-se por meio do prazer estético. “O teatro, espaço mediador entre o espectador e o mundo, é colocado a serviço de uma verdadeira pedagogia social” (Koudela, 1991, p. 25). O propósito dos textos didáticos de Brecht não se dissipou com o passar do tempo e as intenções de reflexão e intervenção sobre as realidades sociais permanecem vivas.

Ao retomar as peças didáticas de Brecht, abordando-as por meio do jogo teatral, Koudela promove um espaço educacional que une as características já discutidas do sistema de Spolin a uma reflexão social mais profunda. Fazendo uso de estratégias para a coordenação das oficinas de jogo (o procedimento “colado ao texto”, os círculos de discussão, os protocolos etc), os sujeitos são levados a uma reflexão crítica sobre os papéis sociais e, no caso da experiência na formação de professores, a questionamentos sobre as relações envolvidas e o significado político da atividade docente. A prática de Koudela leva à consciência de que, como diz Charlot (2002), todo ato pedagógico – o ato de ensino – sempre tem uma dimensão política.

O sistema koudeliano age como processo de reflexão sobre a profissionalidade docente, o que seria a profissão em ação, o professor enquanto sujeito histórico exercendo sua tarefa. Nas palavras de Cunha (1999, p.133):

... a profissionalidade pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor.

Nesta articulação do sistema koudeliano ao professor reflexivo existe a questão da identidade profissional, da visão que se tem do ser professor hoje: ativo, participante, comprometido e responsável por seu próprio trabalho e por seu desenvolvimento profissional. Neste viés, recordo Hargreaves (1996), que critica as múltiplas reformas educacionais que partem de políticos e administradores, impostas ao professores “de cima para baixo”. São mudanças que Hargreaves denomina “mudanças nos galhos”, pois são produzidas fora das raízes do trabalho dos professores e, portanto, estes últimos podem adotar, adaptar, opor-se a elas ou esquivar-se. Por isso tornam-se mudanças superficiais. A verdadeira transformação só ocorre quando parte do núcleo das estruturas.

Fullan e Stiegelbauer (1991, *apud* Hargreaves, 1996, p. 38)⁴⁸ afirmaram que “a mudança (educativa) é um processo e não um fato acabado” Além disso, deve partir do espaço de atuação dos professores para então chegar às políticas oficiais, e não o contrário. As mudanças podem ser proclamadas na política pública com força de lei, mas se não forem adotadas pelos professores em suas práticas, de nada valem. Transformações mais profundas, que se referem à organização social do ensino, que tenham sentido e sejam produtivas só podem nascer dos aprendizados dos próprios educadores, que “também são aprendizes sociais” (Hargreaves, 1996, p. 39).

Hargreaves tem em conta que os professores têm desejo de mudar suas práticas e também enfatiza: “as regras do mundo estão mudando. É hora de que as regras do ensino variem com elas” (Hargreaves, 1996, p. 20)⁴⁹ Na opinião de Zeichner (1993), o conceito de professor reflexivo traz uma reação contra a visão dos professores como meros técnicos transmissores de conhecimentos e um repúdio às reformas educativas de cima para baixo. O professor hoje percebe seu

⁴⁸ FULLAN, M. e STIEGELBAUER, S. The new meaning of educational change. New York, Teachers College Press, 1991

⁴⁹ Do original: “*Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza varíen con ellas*”.

novo papel de responsabilidade social e quer tomar parte, decidir. O exercício artístico-educacional propiciado pelo jogo teatral brechtiano propõe na formação de professores uma prática reflexiva e investigativa que colabora para a construção de uma consciência da profissão, capaz de levar a um posicionamento diante das transformações. Pois a prática reflexiva proposta por este sistema de jogos se opõe ao modo apenas centrado no indivíduo e favorece a tomada de posições concretas que possam alterar tanto as ações na sala de aula, como também além dela.

A reflexão individual, antes da abertura para o debate, também é considerada importante. Ela é o início do processo que leva à criação de discursos e teorias próprias. Garcia (1999, p. 42) afirma que a primeira forma de reflexão é a introspecção, a qual “implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos em relação à atividade diária e quotidiana, a partir de uma perspectiva distanciada”.

Charlot (2002, p. 89) pergunta “por que a pesquisa educacional não entra na sala de aula?” Um dos motivos é que as pesquisas vêm de fora e dizem ao professor o que ele deve fazer; mas se persistem na cabeça do professor idéias, valores e crenças enraizadas, que refletem no cotidiano da sala de aula uma atitude resistente, a teoria passa a ser apenas “discurso da moda” ou “discurso pedagogicamente correto” (expressões de Charlot, 2002), sobre os quais os professores dissertam, mas não aplicam. Que formação poderia mudar tal situação? Acreditando na contribuição da educação pelos jogos, percebo um caminho onde o educador possa vivenciar as situações, deixando-se afetar profundamente por elas, e assim rever seus valores, dialogar melhor com as pesquisas existentes e ser capaz de criar e recriar suas próprias teorias.

Para isso é necessária a prática reflexiva. Schön (1992) se refere a uma passagem de Tolstoi que já indicava um processo de reflexão-na-ação, ou seja, um processo formado por cinco etapas que Schön assim descreve: 1º.) ser surpreendido pelo que o aluno faz; 2º.) refletir sobre esse fato; 3º.) reformular o problema suscitado pela situação. 4º.) experimentar nova hipótese. Até aqui se percebe que grande parte do processo de pensar sobre as ações docentes ocorre no momento da aula. Após a aula se dá o quinto momento, o de olhar retrospectivamente,

analisar as ações e escrever. Todo esse processo é uma reflexão individual, sugerida por Schön.

O trabalho com os jogos teatrais fornece um espaço de exercício para esta habilidade de “estar presente” conscientemente a ponto de ser capaz de ouvir o aluno, ser aberto, reformular, analisar – etapas da reflexão-na-ação. Além disso, por meio da proposta de estabelecer o debate com constância e disciplina, como parte da rotina de trabalhos do professor, auxilia também na construção de conhecimentos e discursos do próprio professor, baseados na prática. Neste sistema é valorizada a teoria que nasce da experiência dos próprios professores e não apenas aquela que vem de fora. A teoria proveniente de importantes autores tem o papel de enriquecer as discussões, problematizar, acrescentar pensamentos e ser um instrumento para melhor entender o que acontece na sala de aula. No entanto, Sacristán (2002) afirma que é suspeito que o pesquisador da universidade faça os discursos sobre o professor em geral (dos ensinos Infantil, Fundamental e Médio), por dois motivos. Primeiramente, porque estes educadores dos variados níveis escolares realizam trabalhos muito diferentes, com salários, status e poderes distintos; e, também, porque a prática não pode ser inventada pela teoria externa; “a prática deve ser inventada pelos práticos” (Sacristán, 2002, p. 83). Quer dizer, o próprio educador que atua em determinado contexto é que deve construir seus discursos e reinventar suas práticas.

O processo de educação do professor por meio dos jogos teatrais brechtianos passa, portanto, pela possibilidade de progresso das potencialidades para a crítica e a recriação. É uma educação ética devido ao exercício do ato de educar ser repleto de valores humanos e humanizadores, que almejam o desenvolvimento integral de cada um e de todos. A dimensão política, neste caso, faz-se presente por meio de uma ação educativa que tem por objetivo a realização plena do aprendizado e da formação profissional dos docentes.

4. CAPÍTULO III

O lugar do jogo, da brincadeira e do brinquedo na formação inicial do Professor: a experiência de Kishimoto.

4.1 Problemática do campo de atuação.

Meu objetivo ao realizar a pesquisa em nível de mestrado não era o de investigar a formação específica do professor de teatro, mas sim a contribuição dos jogos em outros ambientes de formação de educadores. No início do trabalho sobre a contribuição da prática lúdica para a formação de professores esperava-se que os contextos práticos da pesquisa fossem de fácil acesso. Minha questão era: como as ações de quem trabalha com o lúdico na formação de professores estão sendo encaminhadas?

Partindo das descobertas, observações e referências de importantes autores de que o jogo representa grande parcela no desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor na infância – Piaget (1975), Winnicott (1975,1977), Claparède (1956), Vygotsky (1982, 2003), Brougère (1995, 1998), Château (1987), Japiassu (1999, 2000, 2001, 2003), Henriot (1983, 1989), Decroly & Monchamp (1986), Friedmann (1992), Kishimoto (1992, 1993, 1994, 1996a, 1996b), Koudela (1984), Courtney (1980), Santos (2000), Mouritsen (1998), Wajskop (1995), Dias (1997), entre outros – decidi pesquisar a referida temática em um curso de formação de professores para Educação Infantil, a fim de verificar de que forma os alunos estão sendo preparados para trabalhar com a criança.

4.1.1 A busca por fontes

Paralelamente à continuidade de todas as atividades acadêmicas concernentes ao curso de mestrado (disciplinas, participação no grupo de estudos

do qual faço parte⁵⁰, participações em congressos, PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino etc) dei início à busca por diferentes fontes, neste caso, contextos teórico-práticos de formação lúdica de professores. Descobri que em algumas faculdades de educação da capital de São Paulo e de outras regiões do Brasil existem educadores empenhando esforços pela formação de professores na perspectiva lúdica. Como resposta à minha busca, encontrei as seguintes fontes:

- Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto. Disciplina: EDM 5761 – Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.
- Prof^a. Tânia Ramos Fortuna. Disciplina: O jogo e a Educação, curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Prof^a. Dr^a. Bernadete de Souza Porto. Disciplinas: 1) EDC 305 – Educação e Ludicidade, curso de graduação em Pedagogia. 2) Ludopedagogia I – aspectos psicológicos. 3) Ludopedagogia II – Aspectos sócio-culturais. 4) Ludopedagogia III: atividades lúdicas e prática educativa (junto ao docente: Cipriano Carlos Luckesi). Programa de Pós-graduação em Educação. FAGED - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Prof^a. Roselene Crepaldi. Disciplina: Atividades Complementares: Jogos e Brincadeiras, curso de graduação em Pedagogia, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.
- Prof^a. Ana Lúcia Gasbarro. Disciplina: Laboratório de Brinquedos Pedagógicos, curso de graduação em Pedagogia, habilitação para Educação Infantil, UNIP – Universidade Paulista, São Paulo.

Também mantive contato com a Prof^a. Dr^a. Maria Ângela Barbato Carneiro, que forma na PUC SP um grupo de pesquisa “Educação Infantil e Brincar”, junto às professoras Prof^a. Dra. Neide de Aquino Noffs, Prof^a. Dr^a. Neide Barbosa Saisi. Mas até o momento de encerramento desta pesquisa estas formadoras não contavam com a criação de uma disciplina específica no curso de Pedagogia para

⁵⁰ GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador.
<http://www2.fe.usp.br/%7Egepefe/>

trabalhar a Ludologia na referida universidade. Os cursos oferecidos por este grupo de pesquisa são voltados à formação do Brinquedista, em nível de capacitação.

Outro trabalho encontrado foi o da professora Maria Aurora Dias Gaspar Silva, da Uninove – Centro Universitário Nove de Julho, que desenvolve um projeto chamado “Brincar é Coisa Séria” em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde. A participação no curso oferecido pelo projeto, o curso de Brinquedista, é opcional e vale para os alunos como estágio supervisionado, obrigatório para os alunos da Uninove, que podem cumprir 25% do total das horas obrigatórias nas brinquedotecas. Alunos de todos os cursos do Departamento de Educação desta universidade têm participado.

As poucas fontes encontradas, acima citadas, têm em comum o fato de serem desenvolvidas em cursos de Pedagogia, com exceção do projeto da Uninove, que envolve também alunos das Licenciaturas.

O primeiro obstáculo que encontrei durante esta busca foi descobrir que nos cursos de Pedagogia no Brasil é raro existirem disciplinas de caráter lúdico. Mas se o lúdico conta com uma vasta literatura versando sobre sua importância no desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança, por que não é estudado na maioria das salas de aula dos cursos de Pedagogia?

4.1.2 Confirmação do objeto de estudo

A discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia não é tema desta pesquisa.⁵¹ No entanto, desejo esclarecer meu posicionamento a respeito da formação lúdica de professores inserida neste curso.

⁵¹ Sobre este assunto consultar, dentre outros, Pimenta, Selma G. (org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo, Cortez, 2002.

Libâneo e Pimenta (2002) esclarecem que a Pedagogia ultrapassa o âmbito da sala de aula e por isso o trabalho pedagógico não se resume ao trabalho docente nas escolas, ou seja, sem desejar diminuir a importância da docência, os autores afirmam que as práticas educativas ocorrem em muitas instâncias da sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal. E defendem um curso de Pedagogia que prepare o pedagogo com formação integrada para atuar na docência na Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

No entender desta pesquisa, a ação pedagógica não se resume a ações docentes, o educativo não se restringe ao escolar e o campo de atuação profissional do pedagogo se expande para contextos não-escolares como, por exemplo, “nas diversas mídias, incluindo o campo editorial; as áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros” (Libâneo e Pimenta, 2002, p. 33). No entanto, inúmeros autores renomados, aqui citados, já constataram que no que diz respeito ao educador que visa trabalhar junto à criança, se faz indispensável o conhecimento da importância do jogo para o desenvolvimento infantil. Assim sendo, o estudo do fenômeno lúdico é imprescindível aos pedagogos que atuam como docentes junto à Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e também para aqueles que atuam na gestão dos processos educativos escolares como diretores de escola, coordenadores pedagógicos, planejadores educacionais etc.

Verificando os currículos de diversos cursos, constatei que as práticas lúdicas ainda encontram resistência nas faculdades de educação onde persiste um espírito cartesiano, com rigoroso predomínio da razão. No entanto, já afirmou Brougère (1998, p. 59) que “o contexto educativo baseado na razão deprecia a criança”. A carência de experiências com a prática lúdica nos cursos de formação do professor é um forte sinal de que ainda hoje é dada ênfase à teoria em detrimento da integração teoria e prática, e de que os cursos não assimilaram as extensas pesquisas e teorizações sobre a aprendizagem infantil, as quais comprovaram que a criança interage com o mundo físico criativa e ludicamente para aprender. “Nos

seres humanos, aprender a agir sobre o mundo e descobrir as conseqüências da ação formam a base do próprio pensamento” (Wood, 1996, p. 8).

Sans (1994) afirma que o adulto não se lembra muito de sua vivência na infância e, portanto, sua experiência pessoal calcada na análise adulta dificulta-lhe perceber as necessidades infantis. A criança é um ser sociável que quer se comunicar livremente com as pessoas e seu mundo, mas o adulto, por meio de certos condicionamentos, representa um empecilho. É preciso, portanto, que o educador recupere a experiência lúdica, que é o meio fundamental de expressão da criança, para poder trabalhar junto à infância. Conforme já citei no capítulo primeiro, Werlang (2002, p. 34) afirma que “não nos tornamos lúdicos se não temos a oportunidade de assim nos construirmos. Portanto, uma formação de professores que pretende ser lúdica deve encontrar instrumentos mediadores que viabilizem sua construção”.

Desde o início deste trabalho procuro deixar clara a idéia de que acredito que o conceito que o professor tem do ser humano reflete-se em sua maneira de atuar profissionalmente. Especificando esta idéia para a fase infantil do ser humano, Wood (1996, p.1) declara que “idéias sobre a natureza da infância determinam as maneiras como pensamos o ensino e a educação. Nossas imagens das crianças-aprendizes refletem-se inevitavelmente em nossa definição do que significa ensinar”. Então, qual a noção de criança que prevalece hoje nos meios educacionais?

No momento em que descobri a carência de disciplinas sobre jogos e brincadeiras nos cursos de Pedagogia, duas coisas me ocorreram: a lembrança de uma citação sobre o brincar e algumas questões. Lembrei-me, primeiramente, de um dizer de Dimenstein (2003)⁵², que escreveu:

Brincar é, em essência, experimentar a emoção da descoberta. É surpreender-se investigando, no cume da árvore, as frutas e as flores. É admirar as conchas na praia, olhar os peixes no rio, sentir o gosto da chuva no rosto, sujar-se na lama, entrar em cavernas. Ou simplesmente ficar sem fazer nada vendo as coisas, quaisquer coisas, passarem, entretido com o canto de um passarinho. É cutucar a terra, descobrir a minhoca, cortá-la em pedaços e ver as várias partes se contorcerem. É ficar sentado, intrigado com as cores do arco-íris.

⁵² Dimenstein, Gilberto. O direito de brincar. Coluna publicada no jornal Folha de S. Paulo em 03/novembro/2003.

E então, após recordar o significado do brincar – um aprendizado por meio da experiência, expressado de forma tão singela por Dimenstein – emergiram questionamentos: como o futuro professor e o futuro gestor escolar saberão atribuir valor a este tipo de aprendizado pelo brincar da criança, se não tiveram espaço/tempo durante sua formação inicial para que pudessem eles mesmos, enquanto adultos e educadores, aprender o que o brincar significa? Saberão respeitar o brincar da criança? Saberão organizar espaços e tempos de jogos e brincadeiras?

Não obstante minhas preocupações sobre a formação dos gestores, o maior número de questionamentos emergia sobre o papel do professor.

Saberá o professor selecionar jogos adequados a cada idade? Saberá proporcionar o jogo e intervir na hora certa? Saberá como usar o que aconteceu durante os momentos de brincadeira livre para desenvolver posteriores atividades pedagógicas? Saberá que toda criança tem direito ao ócio, o direito de viver momentos não programados e interrompidos pelos adultos? Saberá que a criança tem direito de sujar-se, de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras? Saberá que a criança tem direito de desenvolver os sentidos: sentir cheiros, trabalhar com as mãos (cortar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas), ouvir o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas e o silêncio? Saberá que a criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas idéias, de ter explicações para suas dúvidas por meio de uma voz suave e amiga? Saberá que a criança aprende pela experiência? Saberá que aprender pela experiência é um direito de todos e não apenas da criança, e também era um direito seu, enquanto aluno da universidade? Saberá que brincar é muito sério? Que valor dará este futuro professor ao jogo, se passa por um curso de formação inicial onde foi dada uma visão teórica da pessoa humana? Qual concepção de formação de professores para a Educação Infantil está presente entre nós? Por que o lúdico não está incluído nos cursos de formação de professores da infância?

Diante da longa extensão de minhas indagações sobre o preparo do futuro professor para trabalhar com as crianças, confirmou-se que a ênfase desta pesquisa deveria ser dada à formação lúdica docente.

Desse modo, permanecia a necessária clareza do objeto de estudo – a contribuição das práticas lúdico-reflexivas para a formação do professor – apesar de ocorridas algumas dificuldades no que diz respeito à localização de fontes práticas para investigação. Houve uma trajetória longa em busca de fontes até chegar a conhecer a experiência da disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto, no curso de Pedagogia da FEUSP. Para discutir os atuais conhecimentos sobre a dimensão pedagógica do fenômeno lúdico, particularmente no âmbito da formação de professores nos cursos de Pedagogia, é que se constituiu a pesquisa de campo apresentada ao longo deste capítulo.

4.2 Início do trabalho de campo.

“Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto, no curso de Pedagogia da FEUSP, me levou a expandir a noção a respeito da atuação do lúdico na formação de professores.

Durante a graduação no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, realizada na ECA-USP, de 1990 a 1994, vivenciei uma formação de professores baseada na prática de jogos tradicionais e teatrais. No capítulo segundo desta pesquisa ponderei a colaboração do lúdico na formação de professores, considerando o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin e sua adaptação brasileira por Ingrid Dormien Koudela, ou seja, o sistema de jogos teatrais brechtianos. Devido à minha formação acadêmica, onde foram enfatizadas estas metodologias, e devido às minhas experiências posteriores como professora de teatro, quando utilizei largamente este método de trabalho, o jogo teatral foi o tema investigado mais profundamente no início da pesquisa, no que diz respeito à sua aplicação na formação de professores.

Finalmente, no segundo semestre de 2004 pude acompanhar o trabalho realizado na disciplina Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, que teve grande impacto para a compreensão da importância da formação lúdica do professor das séries iniciais e, além disso, colaborou para a expansão das minhas noções sobre o lúdico, que até então assentavam-se mais fortemente sobre jogo, e a partir de agora abarcam também o conhecimento sobre o trabalho com brinquedos e brincadeiras.

O trabalho em campo possibilitou que eu cumprisse o objetivo de conhecer mais largamente outras utilizações do lúdico para formar o educador, além do sistema de jogos teatrais. A carga horária foi de 120 horas, cumpridas por meio de um encontro semanal às sextas-feiras no período da tarde, de 17 de setembro a 17 de dezembro de 2004, e um encontro complementar no sábado, 04/12/2004, no período da manhã.

A coleta de dados e fatos para a realização da pesquisa envolveu:

- conversas e entrevistas com: a) a professora titular da disciplina, Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto; b) com a doutoranda e monitora do PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, Prof^a. Roselene Crepaldi e c) com as alunas do curso;
- participação ativa em todas as atividades da disciplina, junto às alunas regulares do curso;
- tomada de fotografias - acervo de 94 fotos;
- realização de filmagens - 197 minutos de filmagem das aulas e oficinas;
- documentação das atividades teóricas realizadas.

A partir da intervenção como pesquisadora neste curso, passei a dispor de recursos mais concretos para levar adiante minha proposta inicial de investigação e compreender as etapas percorridas. Demonstrou-se de grande importância vivenciar uma experiência de natureza problemática e aberta, a qual me permitiu operar observações, participar ativamente das atividades teóricas e práticas do curso, colher dados, trocar idéias e conhecimentos e analisar os resultados do

processo junto aos alunos do curso. Além de minhas intuições pessoais, pude obter elementos que se articularam com minhas leituras, cursos já feitos, debates dos quais participei, entrevistas, enfim, de todas as contribuições dos contextos acadêmico, profissional e cultural em que vivi com o objetivo de desenvolver esta investigação.

4.3 Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP tem duração mínima de quatro anos e compreende 23 (vinte e três) disciplinas obrigatórias, visando à formação comum, 12 (doze) disciplinas eletivas, no mínimo 300 (trezentas) horas de atividades práticas (estágios e projetos), 480 (quatrocentas e oitenta) horas de estudos independentes e 180 (cento e oitenta) horas de Trabalho Complementar de Curso. Ao final do curso o aluno recebe o diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, com as Habilitações: Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Habilitação Integrada: Administração Escolar da Educação Básica, Supervisão Escolar da Educação Básica e Orientação Educacional da Educação Básica (portaria CEE/GP 367/02, de 16/09/2002).

Dentro deste formato insere-se a disciplina optativa EDM 5761 “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, na qual Kishimoto recebe alunos que desejam ser docentes e também aqueles que pretendem seguir em trabalhos de supervisão, gestão ou orientação.

4.3.1 Caracterização dos alunos do curso.

Constatando a variedade de objetivos profissionais em meio às 57 (cinquenta e sete) alunas que freqüentavam o curso, questionei Kishimoto a respeito

da contribuição desta disciplina para a formação do pedagogo que deseja atuar tanto na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, como na gestão de processos educativos escolares e não-escolares. Kishimoto (informação pessoal)⁵³ afirmou que conhecer o brincar é importante para todos: crianças, pedagogos docentes e pedagogos gestores. Se os gestores desconhecem a relevância do brincar não criarão as condições para que os professores possam trabalhar adequadamente. A cultura organizacional (os gestores) precisa dar as condições para o lúdico e se a gestão desconhece a importância dos jogos e brincadeiras para a educação, provavelmente não se empenhará em criar as circunstâncias necessárias de espaço e tempo. Kishimoto declara ainda:

A ação pedagógica coerente deve estar de acordo com os interesses e necessidades da criança. Normalmente não é isso que ocorre, pois o planejamento ocorre à revelia das crianças, ou seja, é feito sem a observação das crianças. Outro esclarecimento: na instituição educativa, até o brincar livre requer um planejamento da instituição: tempo, espaço, materiais e disponibilizar interações. O brincar livre não significa o espontaneísmo, não é o abandono das condições de planejamento. O brincar livre requer muito planejamento do adulto, para que a criança possa usufruir de sua liberdade de ação, para se manifestar, escolher e expressar a cultura lúdica. No curso de Pedagogia todos, gestores e professores, devem ter acesso aos conhecimentos sobre a criança... Um bom professor é um bom gestor e vice-versa.

É interessante notar que esta também é a opinião de mais uma professora-formadora ouvida na pesquisa. Carneiro (informação verbal) declarou⁵⁴:

Se os alunos de Pedagogia, tanto futuros docentes como gestores, tivessem possibilidade de praticar o lúdico, teriam a soma de dois elementos: primeiro, teriam o entendimento da criança, de seu desenvolvimento; segundo, o domínio sobre o processo de interação dentro de toda a escola e das relações que se estabelecem entre os profissionais. Os gestores têm uma postura distanciada da questão lúdica.

⁵³ KISHIMOTO, T. M. Mensagem recebida por e-mail em 17/agosto/2004.

⁵⁴ Informação fornecida por CARNEIRO, M. A. B. em 25/agosto/2004 em entrevista pessoal na PUC SP.

4.3.2 As principais orientações.

Para responder à questão básica colocada neste trecho da pesquisa, “como as práticas de quem trabalha com o lúdico na formação de professores estão sendo encaminhadas?”, contei com o consentimento de Kishimoto para acompanhar, como pesquisadora, seu trabalho na disciplina EDM 5761 – Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, do curso de Pedagogia FEUSP.

A disciplina é de teor teórico-prático e Kishimoto propõe um programa capaz de: discutir o conceito de jogo, brinquedo, brincadeira e suas relações com a criança e a educação infantil; analisar os referenciais teórico-metodológicos para pesquisar jogos infantis; identificar tipos de jogos: tradicionais infantis, de faz-de-conta e educativos; selecionar brinquedos adequados às crianças; propor práticas pedagógicas e políticas públicas para estimular a utilização de brinquedos e brincadeiras na educação infantil.

Ao longo do curso os alunos participam de atividades práticas e teóricas: oficinas de jogos, construção de brinquedos e brincadeiras; leituras indicadas; constantes debates sobre os temas do curso; elaboração de textos; seminários; relatos de experiência; participação em um estágio de 30 horas; um relatório de estágio; um *portfolio* (contendo material recolhido durante o estágio ou durante outra experiência de intervenção lúdica com crianças) e produção de monografia final.

Minha participação como pesquisadora foi ativa, cumprindo todas as atividades propostas durante o curso, além de executar um conjunto de atividades investigativas, às quais já foram discriminadas. Como *portfolio*, produzi um filme de 12 minutos sobre as oficinas realizadas. Uma cópia deste material foi cedida à professora titular da disciplina e outras cópias foram doadas às alunas do curso que demonstraram interesse.

Não tenho aqui o objetivo de descrever minuciosamente todo o programa do curso, nem de abarcar todas as ações, pois esta disciplina abrange muitas atividades, como por exemplo: discussão junto aos alunos sobre o programa de curso; visitas ao LABRIMP - Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos e ao Museu da Educação e do Brinquedo para exploração dos materiais; leituras e

exposições teóricas sobre o significado de jogo, sobre o jogo e a educação, sobre a criança e sua relação com os jogos, sobre tipos de brincadeiras e jogos adequados às diferentes idades, entre outras. Nas palavras da própria professora titular, a cada oportunidade de oferecimento desta disciplina novos programas são construídos. Portanto, o objetivo não é fazer uma descrição do curso, mas analisar alguns dos procedimentos realizados, a fim de compreender no que as ações teórico-práticas desenvolvidas colaboram para a formação profissional do professor.

4.3 Uma diretriz para estimular a pesquisa e o trabalho coletivo.

Como linha condutora para que as alunas pudessem pesquisar sobre importantes temas envolvidos no estudo do jogo, Kishimoto propôs alguns referenciais teóricos e cinco perguntas a serem respondidas.

Os autores a serem pesquisados eram: Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner e a abordagem sócio-cultural do jogo feita por Brougère e Paulo Salles de Oliveira.

Foi proposta a divisão das 57 alunas em pequenos grupos. Cerca de 12 grupos de trabalho foram formados e cada um deveria escolher qual autor desejava pesquisar, sendo que o estudo da abordagem sócio-cultural do jogo envolvia a leitura tanto das obras de Brougère como as de Paulo Salles de Oliveira. Foi considerada a necessidade de equilíbrio na distribuição dos autores, a fim de que um autor não fosse estudado por maior número de grupos do que outro.

As perguntas a serem respondidas eram:

- 1) Qual a concepção de jogo para este autor?
- 2) Qual a importância do jogo?
- 3) Quais os tipos de jogos por ele indicados?
- 4) De acordo com este autor, como ocorre a representação simbólica no jogo infantil?
- 5) Como devem ser as práticas pedagógicas com o jogo para este autor?

Durante três semanas as aulas corriam com as atividades programadas, mas era separado um período para que os grupos pudessem efetuar discussões sobre as pesquisas que vinham realizando a fim de responder as questões colocadas. Posteriormente, ocorreram seminários para o grupo maior (exposição seguida de debate) e os grupos efetuaram troca das sínteses que fizeram sobre “seus” autores.

Após esta fase de estudos teóricos, foi proposto que, para o prosseguimento dos trabalhos, as alunas mantivessem a mesma formação do pequeno grupo estruturado para os seminários.

Esta proposta de pesquisa teórica somada à constituição do vínculo de grupo representou uma base e um eixo para articulação de todas as fases subseqüentes. Esta etapa norteou as alunas, por vezes explicitamente – como na escritura de *papers* – outras vezes tacitamente, como nas oficinas de construção de brinquedos, de jogos e brincadeiras. Principalmente, norteou a investigação e a construção de conhecimentos durante os estágios e reflexões sobre as experiências.

Um exemplo do quadro comparativo realizado pelas alunas para responder às cinco perguntas foi-me cedido pelo grupo formado por Adriana, Ana Carolina, Priscilla, Janaina e Iolanda, o qual encontra-se no ANEXO A. Por meio deste exemplar é possível observar o grau de síntese ao qual as alunas do curso puderam chegar após pesquisarem, debaterem e trocarem informações entre os grupos. Sobre este momento do curso, a aluna Ana Carolina Theodoro (informação pessoal)⁵⁵ declarou:

Penso que a perspectiva teórica a respeito das brincadeiras foi de fundamental importância, por serem reflexões que autores consagrados fizeram sobre o tema. São considerações que mostram a necessidade do lúdico e que muito provavelmente passariam despercebidas pela nossa observação. Também considero de extrema importância o brincar como forma de aprender e estudar a própria brincadeira, mas quando não há uma reflexão à distância do objeto estudado, penso que o lúdico correria o risco de perder o seu valor intrínseco e transformar-se em mera rotina de atividades que não contribuir para a formação do professor.

A partir desta estratégia, um aspecto importante na formação do professor foi trabalhado: a questão da parceria. Ao propor que os pequenos grupos

⁵⁵ Theodoro, Ana Carolina. Informação pessoal fornecida por *e-mail* em 14/Abril/2005.

que fossem formados na etapa inicial do curso permanecessem unidos ao longo de todo o semestre para a realização das outras atividades, Kishimoto possibilitou implicitamente o exercício da convivência, do hábito da discussão, da disposição para o diálogo, do não isolamento do professor. A capacidade de parceria será valiosa no dia-a-dia do profissional.

Koudela (1984) denomina “acordo de grupo” a relação de parceria estabelecida pelos participantes a respeito das regras admitidas na busca de um objetivo comum.

Spolin (1987) é outra autora a afirmar que um relacionamento de grupo saudável é muito importante e para completar um projeto, os indivíduos devem trabalhar com total contribuição pessoal, sem domínio de crescimento de uma pessoa ou outra.

Courtney (1980, p. 196) ao se referir à atuação em grupo, assim se expressa:

A interação é fundamental para os grupos, e todos têm um elemento moral na medida em que as normas obedecidas pelos grupos são pleiteadas coletivamente. Podem variar quanto às normas de rigidez com que são mantidos seus costumes mas está sempre presente uma consciência de estar participando de um grupo.

Chantraine-Demilly (1992) indica que uma das maneiras eficazes de formar professores é pela forma interativa-reflexiva, a qual liga os formandos a uma situação de trabalho e os leva a elaborar coletivamente os saberes profissionais.

Morsiani e Orsoni (1997), que discutem especificamente o perfil dos professores de creche, também acreditam que se deve buscar na formação dos professores o saber interagir: os professores precisam interagir com vários “outros” e não só com o aluno. Sua competência social deve incluir o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e com os profissionais de outras agências educativas e sociais.

Perrenoud (1993) afirma que a própria profissionalização do professor é construída com base num saber comum e numa interação entre os profissionais.

Kishimoto elaborou uma proposta envolvendo a pesquisa teórica somada à constituição do vínculo de grupo, a qual sustentou todo o curso e articulou as etapas subseqüentes – as oficinas, os seminários, os estágios etc. Considero que

esta estratégia foi muito importante para inserir ao longo da disciplina, juntamente com os estudos sobre os saberes específicos do lúdico, o exercício da coletividade. Desejo aprofundar esta proposta, que suscitou excelentes debates sobre temas lúdico-educativos. A seguir analiso alguns destes aspectos.

4.4.1 O papel do educador de brincar junto: uma cooperação complexa

Ao introduzir a quinta questão acima citada – “Como devem ser as práticas pedagógicas com o jogo para este autor?” – Kishimoto deu início à pesquisa sobre como o adulto-professor deve interagir com as crianças durante os jogos e brincadeiras. As diferentes perspectivas dos autores estudados foram a base para este estudo. Estudo que, por sua vez, foi colocado à prova tanto durante as experiências com as crianças nos estágios, quanto nos debates e reflexões coletivas, nos quais as assertivas estudadas eram discutidas à luz das vivências das alunas.

Declarações das alunas revelaram que, em relação ao papel que o educador deve exercer nos jogos e brincadeiras, os aprendizados foram:

- o educador deve dar apoio, idéias, estimular e divertir-se;
- providenciar um ambiente adequado para o jogo infantil;
- selecionar materiais adequados;
- participar com as crianças como parceiro;
- dividir o controle com as crianças;
- observar as brincadeiras de modo a saber quando distanciar-se e quando dar alguma ajuda ou estímulo;
- valorizar as idéias das crianças;
- permitir o brincar, deixando as crianças mudarem as regras e a proposta inicial;
- não reforçar papéis sexistas, possibilitar que meninos e meninas brinquem juntos;

- ter atitude ativa, pois o jogo é uma atividade espontânea das crianças, mas o professor exerce ação sobre ela com a preparação do ambiente e materiais, observação e interação, aspectos que o levam a conhecer muito sobre as crianças com quem trabalha.

Durante as aulas, as alunas traziam diversas dúvidas a respeito do que vivenciavam nos estágios. A professora titular mediava as reflexões colocando questões que levassem as alunas a pensar sobre como cada um dos autores estudados poderia colaborar para a compreensão de um determinado problema. A respeito do brincar do professor junto com a criança, foi ressaltado o pensamento de Vygotsky, que afirma que uma prática pedagógica adequada não passa apenas por “deixar a criança brincar”, mas sim pela parceria com os mediadores, ou seja, os adultos. As informações nunca são absorvidas diretamente do meio, são sempre intermediadas explícita ou implicitamente, pelas pessoas que rodeiam a criança e carregam significados sociais e históricos. O conhecimento é construído não por uma pessoa sozinha, mas em parceria com outras pessoas. Por isso, para este autor, o educador deve atuar em cooperação, não visando as funções maduras, mas aquelas funções em vias de maturação. Deve criar facilitadores para a criança, estruturas desafiadoras para que, por meio da ação lúdica, ela possa aprender.

Algumas declarações de alunas durante as reflexões finais do curso revelam que, a partir do suporte dado pela disciplina, foram capazes de observar criticamente as situações lúdicas nas escolas e as atitudes dos adultos-professores:

Clarissa: Tem uma coisa que acho que a gente viu na escola e a gente mesmo foi submetida quando era criança: é ter acesso aos brinquedos, mas não ter uma liberdade de escolha. Todo o tempo em que a criança está com o brinquedo ela não está brincando, está seguindo propostas pré-determinadas.

Carolina: Além disso, os adultos dessa escola (onde esta aluna fez o estágio) vêem o momento em que a criança está de fato brincando como momento livre, sem objetivos, sem aprendizagens, pouco

importante, como se fosse assim: agora eles vão descansar um pouco e depois a gente vai para a parte importante, de trabalho. Então agora eu comecei a ver o brincar como um espaço de aprendizagem.

Clarissa: Como a gente pôde estudar o Bruner, o Piaget, o Wallon e o Vygotsky, vendo o que eles disseram sobre a importância do brincar e a caracterização do brincar, foi fundamental para eu entender que a criança precisa estar num ambiente sem pressão, tem que ter a liberdade de escolher um brinquedo, ela modifica as regras. Num momento ela se finge de fada e dali a pouco ela já é um animal. Nesse momento ela está aprendendo regras, junto com essas regras vem a cultura. Ela está aprendendo a linguagem.

Carolina: (Brincando ela aprende a) resolver problemas, solucionar conflitos. Dá pra ver na fita que a gente trouxe pra mostrar que, com esses brinquedos que a gente ensinou eles a construírem, eles usavam o brinquedo de muitas formas diferentes. Deu pra ver coisas incríveis que a gente nunca imaginaria, de solução de problemas mesmo, como usar o bilboquê para atirar uma bola de meia num alvo ou se equilibrar andando com um barangandã. Eu vi, enfim, que eles estão ali de fato construindo muitos conhecimentos que se a gente (os professores) não tiver esse olhar atento, a gente acha que não é nada. (...)

Inclusive, para apresentar essa atividade na escola onde eu estou fazendo o estágio, a gente teve que ter muito forte uma defesa do brincar pelo brincar. Da importância do brincar em si. Porque a reação dos profissionais da escola foi perguntar “pra quê isso? As crianças estão perdendo tempo pra quê? ”

Paula: A gente teve que exercitar nossos novos conhecimentos e apresentar esse trabalho como um meio de colocar o adulto como um

possibilitador, um meio, que cria possibilidades; não eram intervenções com um único objetivo final.

Além de auxiliar a construir uma desejável compreensão da importância cultural e social da vida humana, esta disciplina no âmbito da formação dos docentes de educação infantil auxilia para que o professor esteja preparado para trabalhar com a criança, que tem no brincar sua forma de conhecer o mundo. Como afirma Harres (2001, p. 81): “Os estudos sobre o jogo mostram que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber por que e como ela brinca”. Para que o professor possa introduzir atividades lúdicas em sua proposta pedagógica ele deve vivenciar a ludicidade em sua trajetória acadêmica, a fim de compreender as ações e ser capaz de conduzir os processos interferindo de maneira produtiva para a criança. As alunas desta disciplina encontraram espaço para aprender sobre as maneiras de o professor agir em relação à brincadeira infantil. O papel do professor foi também repensado na medida em que o conceito de criança foi amplamente abordado, tanto de forma explícita, como tácita. Sobre a formação do docente de crianças, Kishimoto esclarece (informação pessoal)⁵⁶:

O professor deve deixar as crianças brincarem e deve observar, para a partir do que a criança fez, propor a parte pedagógica. Vamos supor que as crianças estão no pátio brincando. De repente o professor vê crianças pequenas, em idade pré-escolar, brincando de pisar um na sombra do outro. Então ouve as falas: “Ah! não vou deixar você pisar na minha sombra não, vou colocar minha sombra lá na parede”. Então quando o professor estiver em sala, diz: “Olha achei interessante o que vocês fizeram lá no pátio. Vocês gostariam de estudar sombras?” Se as crianças concordarem, então uma brincadeira gerou um tema de estudo. É por aí que o brincar tem que servir para a criança pequena. No caso do adulto, como vamos formar professores que entendam o significado do jogo para poder criar esses eixos, para poder trabalhar o jogo e o aproveitamento pedagógico do jogo? O professor não interfere quando as crianças estão brincando; mas num outro momento ele levanta a questão: “O que nós queremos saber sobre sombras? Vamos pesquisar a sombra”. Aí é trabalho dirigido. Podem ser feitos em outros momentos de brincadeira que o professor cria a partir daí. O professor coloca na sala, no momento livre, uma tela. Deixa muitos folhetinhos sobre o jogo das sombras e diz: “Olha, agora é hora livre de vocês. Para quem quiser brincar com as sombras, o material está ali”. Várias crianças vão fazendo os joguinhos de sombra... Então é o momento do jogo, estão envolvidos. Mas nunca devemos nos apropriar do jogo para ensinar, por exemplo, ciências. Ou seja, não se deve dizer na hora da brincadeira que o sol ou a luz artificial

⁵⁶ Informação pessoal fornecida por Kishimoto, T. M. em 12/abril/2004, em entrevista pessoal na FEUSP.

é que está provocando a sombra. Isto é feito depois, na parte pedagógica. Então o professor no curso de formação deve ser preparado para saber o que é o momento do jogo, e o que é usar o momento do jogo para fazer um trabalho pedagógico. Se o aluno não tiver isso num curso de formação, tiver só a teorização, quando for para a prática vai misturar as duas coisas e não será produtivo. Esse é o grande problema em geral dos cursos de formação; eles ficam no âmbito da teoria; então o profissional quando sai, sabe falar dos jogos piagetianos, da zona de desenvolvimento proximal do Vygotski, da situação imaginária. Mas não sabe como conduzir práticas em que a criança tenha de fato oportunidade de brincar; e não sabe como aproveitar, enquanto educador, toda a riqueza do jogo porque, a todo momento, está controlando.

4.4.2 Conceito de infância e seu reflexo sobre o ensino.

Kishimoto (1997, p. 25) esclarece que a imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo:

... ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade e depende de percepções próprias do adulto, que incorpora memórias de seu tempo de criança. Se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância.

A imagem que o futuro educador formará da criança será construída com base em seu próprio repertório pessoal e também nos valores adquiridos no processo de formação. E a maneira de ver a criança interfere na maneira de educá-la, assim como comprovam as representações pré-românticas da criança que, segundo Brougère (1998), caracterizavam a criança como um ser associado ao mal, marcado pelo pecado original e, por este motivo, merecedor de reprimenda e correção. Somente quando as concepções sobre a criança se transformaram é que outras dimensões foram dadas à educação. Primeiro foi preciso uma revolução no pensamento.

Ao longo de todo o curso “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” a questão do conceito que se tem da criança está em foco. O assunto faz parte da bibliografia indicada aos alunos, das discussões, das práticas lúdicas, dos estágios e práticas reflexivas.

Uma perspectiva muito importante colocada por esta disciplina é a tomada de consciência de que a criança deve ser respeitada como sujeito, como pessoa humana em processo de desenvolvimento para a constituição de sua identidade, autonomia, valores, idéias e crenças. Ao mesmo tempo, enquanto é um aprendiz, a criança também já é pessoa inserida na história, que traz consigo suas referências pessoais. Em meio às reflexões coletivas com as alunas da disciplina, Kishimoto (informação verbal)⁵⁷ declarou:

Ao invés de pensar num aluno que não tem luz, vamos pensar numa criança que signifique criar. A criança tem potencialidade para criar. Não vamos pensar numa sala de aula em que estamos ensinando. Vamos pensar na sala de aula como um lugar onde as crianças estão escolhendo. Onde há muitas propostas, onde elas possam ser protagonistas, possam ter identidade, narrativas, onde possam se expressar.

Sendo dada oportunidade aos alunos de retomarem a questão lúdica enquanto adultos e futuros educadores, é possibilitada uma percepção a respeito do aprendizado da experimentação pelo qual caminha a criança e uma compreensão de que ela lida com o mundo de maneira lúdica, buscando o aprendizado e a satisfação e, por isso, o brincar é tão importante. Ele deve ser tratado com respeito para que a criança seja respeitada em sua forma de criar, de apreender o mundo, de desafiar seus limites, de desenvolver seus desejos e suposições.

As questões de número dois e quatro colocadas às alunas por Kishimoto (nº. 2: Qual a importância do jogo para este autor? e nº. 4: De acordo com este autor, como ocorre a representação simbólica no jogo infantil?) remeteram a muitos debates em sala de aula sobre o quanto é importante demonstrar respeito pelas ações da criança, considerando-a digna de fazer, de falar, de tomar decisões, de imaginar, de presumir.

Por meio da brincadeira, a criança se apropria da realidade, criando um espaço de aprendizagem para manifestar de modo simbólico suas fantasias, desejos e sentimentos. Elabora conflitos e hipóteses de conhecimento e ao mesmo tempo desenvolve a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu. As brincadeiras infantis permitem que a criança trabalhe não apenas o mundo dos

⁵⁷ Informação fornecida por Kishimoto em 17/dezembro/2004, durante a disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” FEUSP.

objetos, que lhe é acessível, mas que consiga também agir em relação ao mundo adulto, reconstruindo ludicamente ações que os adultos desempenham.

Ao tomar conhecimento de que por meio de seu jogo e de seu brincar a criança está desenvolvendo sua capacidade de pensar, de expressar simbolicamente suas ações, de sentir, está desenvolvendo funções sensório-motoras, psicológicas e sociais, o professor é levado a ter uma atitude de respeito para com a criança e seu brincar. Surge a intenção de manter um ambiente educativo onde a interação adulto-criança ocorra baseada no reconhecimento da identidade de cada um. E assim, muda a atitude docente perante o aluno, pois o professor torna-se um criador do ambiente de aprendizagem e concede ao aluno o tempo de que precisa para construir seu próprio aprendizado.

Sobre a autonomia do aluno, Andréia declarou:

Fazer escolhas é uma coisa que também é aprendida. A gente discutiu muito isso para planejar a atividade (de massinhas e melecas), porque eu tenho muito isso dentro de mim. Na minha infância, na escola em que eu estudei a gente não podia fazer nada, até a roupa que eu tinha que vestir era escolhida, parecia que achavam que a criança não tem vontade própria. Aí a gente chega na faculdade e dizem pra gente: “agora você tem que ser autônomo!” Então a gente queria trabalhar esse espaço da criança poder fazer escolhas, para quando chegar na fase adulta isso ser uma coisa natural. Um processo que foi acontecendo aos poucos. (...) Claro que a questão do prazer de mexer com a massinha é muito presente, até para nós adultas, quando a gente fez aqui na sala foi um atrativo grande. Mas nossa proposta maior era trabalhar com a escolha da criança, Foi com a intenção de trabalhar a autonomia da criança. Esse espaço que não é só dirigido é muito importante. É muito importante ter esse espaço livre e deixar a criança fazer, onde ninguém diz a ela o que ela tem que construir, onde ela pode escolher. Ali a gente ofereceu a proposta, ficou observando para ajudar se precisasse, mas a criança podia criar o brinquedo que ela quisesse.

Um grupo de alunas, Deborah, Marina e Tatiana, a partir da proposta de desenvolver uma atividade de movimentos com crianças de uma EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil, na Vila Mariana, constataram que a elaboração dos espaços escolares não respeita a criança por faltar a valorização do movimento no aprender. Apesar de o movimento ser característica natural da criança, há uma tendência a fazer o aluno “aprender sentado”.

Tatiana: Percebi que o movimento também está ligado ao repertório que a criança tem. O movimento dela também tem um lado cultural. As crianças têm experiências nas casas delas e cada uma se expressa de um jeito. É horrível fazer a criança ficar só sentada!

Outra observação sobre as imagens que o educador tem da criança e sua influência sobre o ensino também está abaixo transcrito, na fala de Deborah:

Sobre o que o Paulo Salles de Oliveira trabalha com a indústria do brinquedo, o capitalismo, a gente estudou aqui em sala sobre os gêneros, os brinquedos fabricados para meninos ou meninas. Mas teve vários momentos que vi as meninas brigarem com os meninos para pegar os carrinhos e os meninos brincavam muito de boneca. Isso era muito natural pra eles. Os professores é que impõem as divisões de gênero, ficam impondo imagens distorcidas.

Assim como diz Claparède (1956) não é possível limitar a imagem da criança à falta de experiência e de desenvolvimento, pois a insuficiência das funções de maneira nenhuma pode definir o tipo infantil. “O que faz que um ente seja criança não é sua ignorância, mas o seu desejo de saber e sua tendência a progredir” (Claparède, 1956, p. 445). Ao compreender a importância do jogo o educador aprende que as ações lúdicas são sérias para a criança e que as necessidades do brincar precisam ser respeitadas para a constituição do espaço físico escolar, para o planejamento das práticas pedagógicas e para a construção de um projeto

pedagógico para a educação infantil. Kishimoto (1997a, p. 1) afirma: “Definir um projeto pedagógico significa fazer opções. Ao explicitar uma postura filosófica, o projeto pedagógico aponta a tendência da escola: suas concepções sobre homem, sociedade e educação”.

4.4.3 Brincar e aprender: a criação da cultura infantil.

A brincadeira é uma atividade social infantil que tem como característica intrínseca a exploração. Quando é manifestada a essência do brincar, ou seja, quando o brincar realmente acontece, ocorre junto uma ocasião educativa única para as crianças, pois fazendo uso da autonomia que lhe foi concedida pelo professor, a criança torna-se sujeito da ação, criando regras, propostas e desafios próprios. No momento em que a criança toma posse da brincadeira e passa a criar ações próprias é criada a cultura infantil. A cultura da criança precisa, com urgência, ser resgatada pela educação e isso ocorre quando o educador se dispõe a dar autonomia às crianças. Por meio de um encontro da cultura do adulto com a da criança os aprendizados são construídos. Ao estudar os tipos de jogos classificados pelos diferentes autores (pergunta número 3), as alunas do curso “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” puderam ter uma base para observar em seus estágios as variadas formas pelas quais o jogo é manifestado na vida das crianças.

As reflexões transcritas abaixo revelam esta descoberta das alunas.⁵⁸

Kishimoto: E as crianças? O que vocês sentiram? Vocês levaram a elas o bambolê, a corda, ou seja, o mundo adulto levando a cultura. Mas na hora em que as crianças se apropriam desse brincar, criam a cultura infantil. Vocês viram algum exemplo de cultura infantil? Ou seja, aquilo que as crianças mudaram e fizeram por conta própria, transformando o jeito de vocês.

⁵⁸ Fiz opção por citar as alunas do curso pelo prenome e a professora titular da disciplina pelo sobrenome a fim de manter coerência com as citações bibliográficas anteriores as quais se referem à formadora-autora em questão, por seu nome de família: Kishimoto.

Marina: A gente colocou os bambolês no chão e propôs que as crianças passassem por eles pulando, sem pisar nos bambolês. Mas daí a pouco eles começaram a ir e queriam voltar pisando nos bambolês. E depois eles começaram a correr, pular ou andar alternando pisar e não pisar nos bambolês, sem direção definida. Eles queriam brincar do jeito deles.

Tatiana: Em outro momento a gente mostrou para as crianças como colocar o bambolê na cintura e fazer ele girar. Aí teve uma menina que colocou o bambolê no chão e ela é que rodava dentro dele.

Kishimoto: Então vocês podem observar que aí estão características do brincar: tomar decisão e criar regras. Vocês propuseram uma regra: chacoalhar o bambolê na cintura. A regra que a criança colocou foi: ela colocar o bambolê no chão e ela girar. Nessa hora é que teve início o brincar e a produção da cultura da criança por meio do brincar, pois ela foi protagonista, criou regra e começou um processo diferente do de vocês. Para fazer análise do brincar e das ações da criança é sempre importante partir de algumas características do que é o brincar: um processo de tomada de decisão, quem brinca é que toma decisão; tem regra inventada pela criança, ela pode mudar a regra de vocês. Ela age por onde ela quiser.

Tatiana: Eu percebi que a gente mostra um jeito de fazer e elas mostram milhares de outros jeitos de fazer pra gente. Se a gente dá espaço, elas criam.

Deborah: A gente estava brincando de túnel e as crianças passando. Teve um menino que resolveu entrar no túnel com um carrinho. A gente não tinha dito nada, se podia ou não. Aí ele entrou, fez virar o carrinho no túnel, fez um *looping* com o carrinho dentro do túnel. Ele

experimentou pra ver se dava, e saiu. Ele estava testando alguma coisa.

Kishimoto: Nesse ponto acontece o cruzamento entre o brincar e o aprender. Ele aprendeu diferentes movimentos, criando regras, explorando e estabelecendo as relações que ele quer, não as que vocês disseram que deveriam ser feitas. É importante que tudo isso aconteça a partir da tomada de decisão da criança. Ela tem a oportunidade de recriar a partir da proposta ... Esse é o processo importante. O adulto disponibilizar brincadeiras, materiais, regras, mas deixar a criança se apropriar de tudo isso e ela criar a cultura infantil. É nessa passagem da cultura do adulto para a cultura da criança que, pelo movimento da criança, vão aparecendo as aprendizagens.

Mouritsen (1998) esclarece que o conceito de cultura das crianças se refere a dois tipos diferentes de manifestação cultural. A primeira são os produtos feitos para crianças pelos adultos, assim como a literatura, brinquedos, programas de TV ou jogos de computador. A segunda compreende as expressões culturais produzidas pelas crianças, o que o autor denomina “play culture”. Ela consiste em um grande número de formas e gêneros expressivos como jogos, contos, canções, desenhos, pinturas, rimas, piadas, charadas e outras tantas coisas que estejam incluídas no folclore infantil. A maneira como as crianças adotam meios e lugares também pertence a esta categoria, na medida em que elas internalizam esses meios como ferramenta para suas próprias expressões. Tanto Mouritsen (1998) como Brougère (1998a) esclarecem que este é um tipo de cultura criada pelo sujeito social, por meio das interações entre criança-criança ou adulto-criança e depende fundamentalmente da participação da criança na atividade. É uma cultura que não existe de forma determinada, mas nasce da criação das crianças *em situação*.

4.5 O papel das oficinas.

Alarcão (1996), ao criticar a proposta de formação profissional de Schön, refere-se à necessidade de a formação do professor comportar situações onde o formando possa vivenciar um fazer sólido, teórico e prático, sob a orientação de um profissional que lhe ajude a compreender a realidade que se apresenta. A autora afirma que este componente de formação profissional pode ocorrer em situação real ou simulada. Mas levanta a questão de que “para que os formandos sintam liberdade para aprender através da acção, as situações em que praticam não devem apresentar-se portadoras de riscos em demasia, sobretudo se forem riscos que envolvam terceiros” (Alarcão, 1996, p. 23)

Dias (2000) detectou que muitos professores lidam permanentemente com o medo de errar, medo de se expor e um compromisso de “fazer tudo certo”, o que implica falta de espontaneidade e concepções distorcidas sobre o aprender. Afirma que estes sentimentos decorrem de uma formação onde não existiu espaço para a sensibilização e percepção de grupo.

Neste sentido as oficinas lúdicas inseridas na disciplina Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil exercem importante papel. Brougère (1998) afirmou que a frivolidade ligada ao jogo se mostra favorável ao aprendizado, já que o jogador sente-se livre para fazer tentativas que não ousaria fazer na vida comum. A exploração é estimulada justamente devido a esta aparência de ausência de consequência ligada à atividade lúdica. Kishimoto (1998, p. 140) esclarece:

O jogo, ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados por medo do erro e punição.

Assim sendo, em relação à aprendizagem das alunas do curso de Pedagogia, as oficinas representam um ensaio para a situação de sala de aula, a qual será o desafio cotidiano do professor. A oficina aqui significa, entre outras coisas, um contato direto com o fazer lúdico, com a observação de estratégias e com diferentes culturas.

Também sobre este tipo de situação de formação, Chantraine-Demailly (1992) considera que faz parte da formação do professor uma categoria informal, a qual representa a “aprendizagem em situação”, na qual os professores aprendem sua profissão observando colegas trabalharem e imitando-os, adquirindo por contato o saber-fazer.

Neste segundo semestre de 2004, as oficinas oferecidas foram:

- “Construção de Brinquedos”, coordenada pela Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto e pela Prof^a Roselene Crepaldi.
- “Brincadeiras Tradicionais”, coordenada pela Educadora Jany Elizabeth Pereira, do Museu da Educação e do Brinquedo, FEUSP.
- “Oficina de Brinquedos *Lego*”, coordenada por Valéria Sitta, da EDACON Tecnologia.
- “Brinquedos e Jogos da Índia”, coordenada pela Prof^a Sophie Ahmed, do Creative Education & Resource Centre, Mumbai, Índia.
- “O Brinquedo de Miriti enquanto elemento desvelador da identidade da Criança”, coordenado pela doutoranda da FEUSP e professora Wanderleia Azevedo Medeiros.
- “Brinquedos e Narrativas”, coordenada por Francisco Marques, o Chico dos Bonecos.

As oficinas são situações de encontro onde se busca pôr em prática os quatro pontos de apoio para uma aula, apontados por Garcia (1997): conhecimento, relacionamento interpessoal, comunicação e compromisso do educador. Ou seja, por meio das oficinas é dada uma possibilidade às alunas de situar os conhecimentos, transformando-os em conteúdos de ensino; repensar o planejamento a partir das interações com os outros e da observação da ação educativa onde cada um constrói sua compreensão pessoal; experimentar diferentes maneiras de colocar-se no espaço da aula; explicitar as relações entre educador e educando.

Ponce (1989) afirmou que atuar competentemente no espaço e na explicitação das contradições sociais na aula é atuar de modo a ultrapassá-la

enquanto espaço/tempo institucional. A aula é o espaço reservado para o maior contato com os alunos dentro da escola e deve ser pautada por ações conscientes. No caso do lúdico na formação de docentes, esta consciência não nasce apenas do estudo do referencial teórico em ludologia, mas também das oportunidades de aplicar jogos, observar diferentes maneiras de coordenar as atividades e entrar em contato com a cultura na ação educativa.

As oficinas colaboraram para que as futuras pedagogas pudessem experimentar a aplicação de diferentes brincadeiras e jogos, observar a relação entre brinquedo e cultura, reconhecer a dimensão social e cultural do jogo, aprender novas brincadeiras, analisar diferentes maneiras de conduzir a aula, ensaiar a situação de aula, conhecer diferentes formas de classificar os jogos, além de descobrir prazer e diversão no ensino. Para o âmbito da futura sala de aula na qual estarão colocadas estas oficinas representam para as formandas uma possibilidade de ação simulada e de compreensão daquilo que afirma Ponce (1989): aula significa ação, o espaço de ação dos sujeitos que refletirá além do fenômeno que ela é. Os gestos e atitudes ali manifestados devem ocorrer com total consciência, pois colaboram em grande medida para a constituição integral dos sujeitos.

O relato das alunas demonstrou a percepção de que o trabalho com o brincar exige flexibilidade do professor e que no âmbito educativo é imperativa a presença das duas dimensões: a lúdica e a pedagógica.

Andréia: Aqui na faculdade se fala tanto dessa necessidade da prática. Em todas as disciplinas isso é muito discutido, mesmo nas metodologias. Porque a gente vê nossa grade toda teórica, e aí? E quando chega na sala de aula com as crianças, o que a gente faz?

Adriana: Por mais que haja a preocupação em planejar, em pensar nos objetivos, o brincar não tem essa preocupação do resultado, do que vai dar. Há uma despreocupação com os resultados. É importante ver isso aqui, que durante a aula a brincadeira muda os rumos. Outro aspecto que eu queria salientar é o do trabalho coletivo. A aprendizagem é

muito mais significativa quando acontece no coletivo. E deu para ver isso nas oficinas.

Clarissa: O Bruner fala de uma experiência onde tem três grupos. Tem uma caixinha com um giz dentro e tem uns ganchos. No primeiro grupo ele deixa que as crianças explorem livremente. Para o segundo grupo ele explica que os ganchos se encaixam. E para o terceiro grupo ele fala como deve ser feita a atividade. Depois de um tempo ele constata que o primeiro grupo, aquele que pôde explorar livremente, conseguiu resolver a atividade com maior qualidade. Só que, é importante frisar, na escola o adulto tem um papel importante de estruturar o ambiente para a exploração das crianças. Depois que as crianças exploram livremente, ou seja, brincam, tem um outro momento de atividades estruturadas, sistematizadas. Então o Bruner propõe que uma educação ideal deve ter esses dois momentos. Não dá pra ter só o momento das crianças explorarem livremente, nem só atividades estruturadas. Precisa ter os dois. E que quando se dá primeiro esse momento das crianças explorarem, na hora da atividade programada elas se saem melhor. E nesse processo todo, quando o adulto está apresentando uma atividade, um material, a criança está internalizando a cultura. E entre as crianças também se passa a cultura.

Sobre esta impregnação cultural da criança, Brougère (1995, p. 40)

afirma:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas... É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.

Jogos e brincadeiras são válidos como forma de aprendizado e conhecimento no próprio ato de experimentá-los. Não é possível registrar experiências lúdicas sem que se perca o valor da ação vivida. No entanto, fotografar e filmar são modos de tentar comunicar uma maneira de ver a situação e assim permitir outras formas de compreensão e apropriação de uma idéia. Nesta pesquisa as fotos e filmagens representaram não apenas uma ferramenta de investigação – na busca de rever e analisar práticas e debates – mas também uma forma estética de registro capaz de guardar um pouco da perspectiva de produção do conhecimento por meio da ludicidade. A fotografia e o filme são registros do passado que, como qualquer outro tipo, cristalizam uma situação, seus sujeitos e seu espaço. Somente jogando se pode descobrir o quanto o jogo explicita as potencialidades da pessoa. Mesmo assim, as abordagens por meio das fotografias que estão a seguir e do filme que está em anexo, visam apontar ao leitor desta pesquisa um pouco mais a respeito da maneira de produzir conhecimento docente por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. É uma busca por aprendizado que leva em conta os vários níveis de percepção que os indivíduos têm de si, dos outros e do ambiente permitindo que a construção de conhecimento perpassasse os muitos recursos humanos.

Brinquedos e Jogos da Índia

Figura 1: Aprendendo os jogos da Índia com a Profa Sophie Ahmed.

Figura 2: Búzios são utilizados ao invés de dados.

Figura 3: "Pachisi", um jogo de tabuleiro.

Oficina de Construção de Brinquedos.

Figura 4: máscaras de jornal.

Figura 5: receitas de massinha

Figura 6: Boneco de jornal

Figura 7: Boneca de pano

Figura 8: Modelagem

Figura 9: Brinquedos de legumes.

Brincadeiras Tradicionais

Figura 10: Brincadeiras Tradicionais – “Nunca Três”.

Figura 11: Brincadeiras Tradicionais – “Escravos de Jó”

Figura 12: Brincadeiras Tradicionais – “Laranja”

Oficina de Brinquedos Lego

Figura 13: Oficina de Lego: “Escravos de Jó”.

Figuras 14, 15 e 16: construção de brinquedos.

Brinquedos e Narrativas

Figuras 17, 18 e 19: Um momento ao ar livre, durante a oficina de Chico dos Bonecos.
Em frente à FEUSP, brincando de diabolô.

O Brinquedo de Miriti enquanto elemento desvelador da identidade da criança

Figuras 20 e 21: Brinquedos de Miriti.

Figura 22: Aprendendo a dançar o "Carimbó" com Wanderleia.

4.6 A integração teoria-prática propiciada pelo processo reflexivo.

Os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a tomar contato com experiências tanto conceituais como concretas de aprendizagem. Por isso, o tipo de formação deste profissional deve reconhecer a necessidade de abarcar tanto aprendizagens práticas, como teóricas e a integração entre ambas.

Na disciplina “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil” são equilibradas as ações teóricas e práticas e o processo reflexivo é a conduta que articula estas ações de ensino. Encontro em Zeichner e Liston (1987, apud Garcia, 1999)⁵⁹ e em Handall e Lauvas (1987 apud Garcia, 1999)⁶⁰ uma compreensão sobre a reflexão enquanto processo que favorece a aprendizagem do professor, a qual parece assemelhar-se ao processo proposto por Kishimoto durante este curso. Estes autores definem três níveis de reflexão ou de análise sobre a realidade: técnica, prática e crítica. Estas três categorias são utilizadas por eles para estabelecer as relações entre teoria e prática no ensino.

O primeiro nível, da reflexão técnica, corresponde à análise das ações manifestas: as ações docentes suscetíveis de serem observadas durante o trabalho com os alunos. O segundo nível implica a planificação daquilo que o docente vai trabalhar e a reflexão sobre o que se fez, salientando seu caráter didático. O último nível, de análise crítica, tem a ver com as considerações éticas ou políticas da própria prática, assim como das repercussões contextuais.

Estes níveis acima descritos faziam parte das reflexões realizadas por Kishimoto e suas alunas com o objetivo de alcançar um desenvolvimento profissional docente. Para dar conta destas etapas de reflexão, as ações propostas por Kishimoto envolveram:

- debates permanentes, integrando as leituras e práticas realizadas: os debates ocorriam tanto em pequenos grupos, como com todo o grupo de cinquenta e sete alunas;
- elaboração de textos escritos: eram pedidos relatos de experiência e *papers*;

⁵⁹ ZEICHNER, K. M. and LISTON, D. P. Teaching Student Teachers to Reflect, Harvard Educational Review, 1987, Vol.57, No.1, pp.23-48.

⁶⁰ HANDALL, G. and LAUVAS, P. Promoting reflective Teaching. Milton Keynes, SRHE, 1987.

- após a participação no estágio, as alunas entregaram um relatório de estágio e um *portfolio* feito em grupo.

Durante os debates a professora titular agia como mediadora das reflexões, colocando questões às alunas que pudessem manter uma relação direta das práticas por elas vivenciadas com a teoria aplicada ao programa da disciplina. Ao debater desde a etapa de planificação até a reflexão sobre a reflexão-na-ação, a formação de professores passa a desenvolver nos alunos a capacidade de análise das ações docentes antes, durante e depois das aulas e também em relação aos contextos institucional e social no qual este docente estiver inserido. Abaixo estão exemplos das questões colocadas por Kishimoto durante os debates. O recurso de interrogar sobre a prática usando questões integradas no contexto teórico, em muitos momentos estimulou as alunas a fazerem descobertas e criarem novos caminhos de trabalhar com as crianças. Kishimoto questionava:

— Ficou clara nesta experiência de vocês a importância do movimento no processo de construção dos saberes da criança? O menino tentava pegar o bambolê sem derrubar o que estava em cima do armário. Com uma mão puxava o bambolê e esticava a outra mão para segurar os materiais. Mas como vocês estudaram mais profundamente as perspectivas de Brougère e o Paulo Salles, o que vocês perceberam na prática a respeito da teoria sócio-cultural?

— Vocês estudaram Piaget. Mas se vocês fossem continuar a trabalhar com massinhas e melecas, vamos supor que vocês são todas profissionais de um mesmo agrupamento infantil e vão continuar a trabalhar a meleca dentro de várias outras perspectivas. Como seria?

— Como vocês podem fazer uma análise do brincar destas crianças que vocês observaram, partindo das características do que é o jogo, de acordo com os autores que estudamos? Vamos lembrar: quais as características de jogo?

— Qual é o conceito do Bruner que fala desse suporte que vocês deram para as crianças naquele momento da brincadeira? No Vygotsky seria a zona de desenvolvimento proximal, quando o adulto brinca com a criança, dá apoio na situação de brincadeira e a criança dá um salto no conhecimento. O Bruner tem um conceito muito similar à zona de desenvolvimento proximal do Vygotsky. Vocês lembram desse conceito?

— Precisamos ter sensibilidade de ver que o trabalho também dá certo se deixarmos a criança fazer do jeito que ela quer. Vocês acham que estamos sempre corretos? Será que respeitando as construções da criança a partir do que o professor propõe podem surgir novas experiências?

Neste contexto de formação de docentes é necessário que o próprio professor-formador esteja imbuído de compromisso com a construção dos saberes docentes de seus alunos e seja portador de atitudes capazes de ajudar os futuros profissionais a conectarem teoria e prática e assim, aprenderem a ressignificar seu trabalho ao longo de suas carreiras. É fundamental a atitude de mediação de Kishimoto de estimular as alunas a articularem os assuntos tratados teoricamente com as experiências vividas durante os estágios e oficinas. A investigação teórico-prática da realidade escolar é o que mais aproxima o futuro professor da profissionalidade docente. Por meio desta mediação, além de possibilitar um diálogo efetivo com a realidade educacional, Kishimoto também realizava o diagnóstico das defasagens e possibilidades das alunas a fim de replanejar os caminhos de cada aula. Com ações deste teor, abre espaço para uma reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica como professora-formadora e sobre o programa de seu curso, o qual declarou estar em constante aprimoramento.

Continuando a abarcar os três níveis de reflexão citados, o processo de elaboração do *portfolio* favoreceu uma reflexão coletiva para a produção de um material em conjunto, resultado das sínteses e conhecimentos alcançados. Os

portfolios continham tanto elementos teórico-textuais como também materiais recolhidos durante o estágio, ou seja, fotografias, gravuras, desenhos, pinturas e brinquedos produzidos pelas crianças, filmagens, poesias etc.

O que resultou das reflexões foi mais do que um simples registro e descrição de ocorrências, mas sim uma expressão da interpretação, que trazia em si um olhar sensível e consciente. Os *portfolios* foram dos mais diversos tipos, porém todos apresentaram em comum a característica de, além de incluírem registros e textos escritos pelas alunas, serem trabalhos artesanais, feitos a partir de diferentes materiais, de acordo com as idéias que as alunas pretendiam expressar.

As alunas discutiram sobre o uso de elementos estéticos no processo reflexivo e concluíram que, apesar de ser trabalhoso, fazer os *portfolios* significou ter que materializar em linguagem plástica as idéias discutidas, o que exigiu argumentação, tempo e capacidade de síntese. Sobre este assunto, Martins (1999, p. 134) declara também fazer uso de uma “reflexão estética” e afirma que: “Fala-se muito da importância do pensamento reflexivo, mas pouco tenho visto um trabalho mais sistemático de reflexão na educação de educadores”. A autora indica um caminho que para ela tem representado a possibilidade de trazer a reflexão como instrumento metodológico que alicerce o processo de apropriação e autoria do educador. Em seu trabalho com a formação de educadores constatou que “a linguagem verbal é um excelente registro da reflexão e além de articular o pensamento também permite uma certa ampliação por caminhos que não eram previstos inicialmente” (Martins, 1999, p. 135). Mas da mesma forma a autora trabalha com o que chama de reflexão estética, permitindo que os educadores façam uso de outros signos de expressão. E declara que a tarefa de registrar a reflexão, seja pela linguagem verbal ou estética, é sempre difícil: “Professores e coordenadores, têm dificuldade para a construção de um texto mais reflexivo. Isto aparece também quando refletimos sobre a teoria de outros” (Martins, 1999, p. 135).

Considerando as falas das alunas, os conhecimentos que construíram por meio das leituras, debates e situações de jogos e brincadeiras durante as oficinas e estágios, implicam para o professor o aperfeiçoamento de uma série de competências cognitivas, tais como: observar, pensar, interpretar, avaliar, relacionar, criar, analisar, comparar. A partir de suas reflexões verbais, registrei também que

cabe ao professor coordenar diferentes pontos de vista, tomar decisões, organizar e planejar ações. Em uma dimensão sócio-afetiva, o jogo pede superação de dificuldades, persistência, espírito lúdico, exige concentração, organização, envolvimento e cooperação.

Transcrevo a seguir uma gravação de discussões durante as reflexões coletivas em sala de aula:

Viviane: A gente tinha dois objetivos gerais com as crianças. Primeiro, quando a gente fez a oficina de massinhas aqui na sala, a gente percebeu que todo mundo queria vir e manipular o tempo todo, ficar brincando com a massa. Todo mundo queria mexer na massinha e a gente percebeu que isso é muito forte. Então a gente trabalhou o jogo de exercício. Uma outra coisa é que pretendíamos deixar a criança livre para que a partir de sua construção ela entrasse no jogo simbólico. (...) Em primeiro lugar, a gente achou muito difícil encontrar um lugar para fazer esse trabalho. Nossa idéia era fazer no CEI, só que os CEIs têm rotinas muito rígidas. Tem horário de almoço, de lanche, de jantar às 16h00, horário do sono. Então nós não conseguimos espaço para brincar. Nós acabamos fazendo na escola em que eu trabalho. (...) Depois quero falar uma coisa que a gente percebeu a respeito das crianças terem ficado muito excitadas com a nossa presença.

Letícia: Quando a gente brincou de meleca com os pés eles disseram que acharam muito legal e queriam fazer de novo, pois nunca tinham feito. Então a gente viu que está faltando esse espaço para a brincadeira e para criar brinquedos diferentes e não só ficar levando a criança pro parquinho. Porque a gente viu que no horário das crianças brincarem sempre levam para o parquinho para elas irem no escorregador... É importante renovar as brincadeiras para as crianças.

Thais: Tanto que quando a gente colocou os materiais nas mesas, as crianças não mexiam em nada e depois perguntavam: “Mas pode pegar mesmo?” Tinha palitos e eu dizia: “Quebra, gente” E as crianças não quebravam e perguntavam: “Pode mesmo quebrar?” Eu respondia: “Pode, é pra quebrar, pra fazer como vocês quiserem”. Eu achei que elas tinham medo de tentar, eram crianças que a gente colocava os materiais e elas pareciam ter medo de mexer, e não exploravam.

Kishimoto: Onde é esta escola?

Viviane: Em Interlagos. É uma escola particular.

Kihimoto: E o professor?

Viviane: A professora estava muito aberta, muito disposta a aprender e quando acabou ela disse que achava que isso deveria ter sido feito em todas as salas. Ela disse que as crianças nunca têm esse tipo de atividade de brincadeira lá na escola. Foi ouvindo essa professora que a gente começou a perceber que nessa escola as crianças não têm espaço para desenvolver a brincadeira. Perguntando mais, descobrimos que nessa escola o que as crianças têm de espaço para brincar são com aqueles jogos de montar, Lego, e ainda só quando é intervalo de uma coisa para outra. E tem o dia do brinquedo, que cada criança pode levar um brinquedo seu, mas é bem restrito, porque tem o espaço, a hora certa de pegar o brinquedo. Por isso a gente entendeu o motivo das crianças ficarem excitadas em excesso quando a gente chegou. No começo nós ficamos até assombradas, porque eles ficaram muito excitados e parecia que eles nunca tinham tido uma oportunidade daquelas. E também pelo comportamento deles. Eles (as crianças) eram muito contidos. Por exemplo. Eu fui dar atividade de meleca pra um grupo de crianças. Coloquei o material aí sem eu dizer nada, eles fizeram uma roda. Um pegou uma colher, pegou uma

colherada de farinha e passou a colher para o colega ao lado, para que ele pudesse colocar uma colherada de farinha. O revezamento era automático! Eu nem falei nada, não disse que precisava fazer assim. Não teve uma discussão no grupo, nada. Não acontecia como sempre acontece em grupos de crianças, de um tentar tirar a colher da mão do outro e dizer “deixa eu pôr!” Não, ninguém fez isso. Eles eram contidos. Aí a gente ficou pensando porque isso acontece. A gente achou que nessa escola tem muito rigor e é dito sempre para as crianças: “você não pode mexer. Você tem que arrumar. Vamos deixar as coisas bem arrumadas”. Isso é completamente diferente da outra turma que a gente viu (em outra escola), onde as crianças estavam brincando na quadra e deixavam as coisas cair, sem ficar arrumando tudo na mesma hora. Isso chamou muita atenção.

Andréia: E tinha até o nojo. As crianças tinham essa questão da limpeza. Quando a gente estava brincando elas gostavam mas iam dizendo coisas como: “minha mãe vai me matar!”

Thais: Tinha crianças que se recusavam a brincar mesmo, por nojo. Diziam: “não vou colocar meu pé. Vai ficar sujo, que nojo!” Então eu dizia que não tem problema, que se não queria brincar, não precisava.

Viviane: Então a gente viu duas situações opostas. Algumas crianças viram aquilo como uma oportunidade única de extrapolar, de poder brincar e na hora que perceberam que podia pisar na meleca, mexer, queriam começar logo. Outros ficaram extremamente contidos, com medo. Teve um menino que ficou segurando minha mão um tempão, bem forte! Depois que eles viram os outros brincando é que começaram a querer brincar aos poucos. Esse que ficava segurando minha mão começou aos poucos a colocar um dedinho na massinha, depois colocou outro dedinho, até chegar a colocar a mão inteira.

Andréia: Como eles não têm oportunidade de experimentar essas coisas, eles estavam com medo do desconhecido. Para eles era uma coisa nova e eles tinham medo até de levar bronca.

Letícia: No final a maioria das crianças acabou pedindo até para levar a massinha para casa. E levaram.

Kihshimoto: O que mais vocês aprenderam com essa experiência?

Andréia: A gente escreveu uma coisa. (Lê): “A experiência com a oficina de massinhas e melecas foi muito gratificante porque, além de podermos manusear diferentes materiais, que nos deram diferentes sensações, pudemos também presenciar o quanto essa experiência foi prazerosa para as crianças. Os sentimentos de curiosidade e satisfação emanaram delas. Foi um momento em que todas puderam explorar sensações, dar asas à criatividade e realmente brincar. Adoramos a experiência e pretendemos colocar em prática em um projeto em sala de aula com nossos alunos”.

Viviane: Ficou claro pra todo mundo do grupo a importância do brincar na escola. A gente pôde ver o quanto aquelas crianças são contidas e o quanto do desenvolvimento delas está sendo podado por causa da ausência do espaço para brincar, de não ter a brincadeira. Muitas delas não conseguem se expressar mesmo. A gente viu na prática que o brincar é importante.

Andréia: E que é a linguagem da criança, é o expressar dela. Quando a gente permite a brincadeira livre, ou mesmo a dirigida, a gente permite que a criança se expresse, porque a linguagem da criança é o brincar. Eu percebi que se a gente deixa as crianças ali um minuto elas querem começar a brincar com o que tiverem. A alegria deles ao terem esse espaço para brincar é muito grande.

Letícia: E é uma questão de atitude do professor mesmo, porque não dá pra dizer que é caro brincar, ou que não se tem tempo. Uma coisa que valeu a pena para mim foi ver o rosto delas de alegria quando a gente fez essa atividade. Porque elas saíram de uma rotina em que elas não podem brincar.

Kishimoto: Vocês estudaram Piaget. Mas se vocês fossem continuar a trabalhar com massinhas e melecas, vamos supor que vocês são todas profissionais de um mesmo agrupamento infantil, e vão continuar a trabalhar a meleca dentro de várias outras perspectivas. Como seria?

Andréia: Vou imaginar agora, porque eu não tinha pensado nisso. A gente poderia trabalhar com materiais sólidos e líquidos, com as diferentes texturas, com os cheiros, para trabalhar a noção de categorias com a criança. As cores das massinhas. O que mais com crianças de 5 anos?

Viviane: A questão da hipótese.

Andréia: É. Na brincadeira de adivinhação elas já estavam trabalhando com isso, de levantar uma hipótese e comprovar. Elas já estavam ali começando com um método científico.

Kishimoto: É isso que se faz em Reggio Emília. Quando a criança diz que quer construir uma cidade para os passarinhos e levar água para esta cidade, os adultos ajudam as crianças a construírem a cidade e fazerem canalização. O professor vai ouvir as hipóteses das crianças e ajudá-las a construir seus projetos. Eu gostaria que todos vocês tivessem essa preocupação. Por enquanto, vocês estão trabalhando bem na prática com uma única linha de fundamentação teórica: ou a psicológica, ou a sócio-cultural, ou filosófica. Mas precisamos pensar

que estamos dentro de uma instituição e precisamos pensar em uma pedagogia. Que pedagogia é esta? Ela está sendo sustentada por quais pressupostos? Para além de falarmos em Piaget ou Bruner, todos esses autores nos dão margem para construirmos pedagogias. Como ter uma pedagogia coerente dentro da instituição a partir de determinadas concepções, onde o brincar está inserido de uma forma ou de outra?

2.5 Entrando na brincadeira: os saberes docentes em contexto.

Admitindo o lúdico como um componente essencial à educação, torna-se necessário que os profissionais saibam lidar com esta ferramenta. O primeiro passo para que o docente saiba trabalhar com o lúdico na escola é abrir-lhe espaço na formação de professores.

Um grupo formado pelas alunas Talita, Joslaine, Helena, Marília e Takako, realizou a proposta de brincar na rua com crianças de Itaquera e, por meio das brincadeiras, entrou em contato com a questão da desintegração social e da violência, já que brincando as crianças expressam a realidade social do contexto em que vivem. Esta experiência proporcionou diversos questionamentos das alunas sobre as atitudes docentes inseridas em diferentes ambientes econômicos, sociais e culturais.

O lúdico propicia espaços de socialização. Nele as pessoas expressam comportamentos e atitudes que revelam os contratos sociais que estão acostumadas a estabelecer. Nestas situações, podem vir à tona variadas formas de expressão individual, entre elas a agressividade, as quais revelam ao professor muitas informações sobre o contexto no qual se está trabalhando.

Helena: As crianças disseram que sempre a única quadra está cheia de maconheiro e não dá pra brincar. Lá não existem quadras, clubes, praças, nenhum lugar pra brincar. E elas dizem que as casas deles são

super pequenas e elas são em oito ou nove irmãos, então elas não brincam em casa. O principal lugar de lazer para elas é a rua. Isso é em Itaquera. E eles também falaram muito sobre a violência do lugar. Disseram que sempre tem tiroteio, intervenção da polícia.

Joslaine: A gente se assustou, porque eles falaram que vinham pessoas até eles e obrigavam a usar drogas, uma coisa bem pesada. Disseram que eles estão brincando e descem a rua bandidos atirando. A gente ficou pensando se isso era deles mesmo, ou se eram falas dos pais deles...

Kishimoto: Mas isso acontece.

Helena: É que a realidade deles era muito diferente da nossa. (...) Uma coisa que acontece é que eles não têm brinquedos prontos, como bonecas, carrinhos. A maioria dos brinquedos eles constroem, ou fazem brincadeiras que inventam na rua. Então a gente brincou das coisas que eles brincam: “Mãe da Mula”, “Paredão” e “Saio Maiô”.⁶¹

(...) No Paredão os meninos ficavam de frente para o muro, encostados e abaixados. E as meninas vinham correndo e pulavam em cima e ficavam. Aí eles viam quem agüentava ficar assim mais tempo com o peso. Depois era o contrário. As meninas encostavam no muro, os meninos corriam e pulavam em cima das meninas e viam o quanto elas conseguem agüentar. E os meninos eram mais cruéis. Eles pulavam com força, ou de pé. Aí, quem perdia, tinha que ficar no paredão de novo.

⁶¹ A brincadeira “Mãe da Mula” é tradicional e pode sofrer pequenas alterações dependendo da região. O “Rei” é sempre o líder, geralmente o mais velho e o mais respeitado da turma. Faz-se um sorteio mais para escolher a “Mula”, porque ninguém quer ser esta personagem, daí, inicia-se a brincadeira. A mula, fica de lado, abaixada com as mãos sobre os joelhos, bem firme e de frente para fila indiana. O rei na frente e é sempre o primeiro a saltar, dizendo bem alto o nome da evolução. Salta e volta novamente à fila, ficando em último lugar. Os outros saltam e o imitam, de forma que, após o último salto, o rei dá início a outra evolução. Quem errar um salto, uma acrobacia ou qualquer frase ou palavra, passa a ser a nova Mãe da Mula e a evolução começa outra vez, dependendo dos acordos iniciais.

Joslaine: O “Saio Maiô” é inventado por eles também e é assim: eles ficam jogando com uma bolinha de tênis. No futebol, quando um jogador consegue fazer a bola passar no meio das pernas do outro, chama “sainha”, né? Então quando eles conseguem fazer uma sainha em alguém, a bola passar no meio das pernas, essa criança leva o “maiá”, que é ficar levando tapas na cabeça.

Helena: Na verdade, se a criança não conseguir correr até o poste leva o “maiá”. Se depois de levar a sainha der tempo de correr e encostar no poste está salva.

Kishimoto: Então o nome da brincadeira é “Saiô Maiô”, por que?

Roselene: “Saiô” deve ser de sainha, e “Maiô” de malhar, no sentido de bater, espancar. Levou sainha é malhado.

Joslaine: É isso mesmo.

A partir da presença da agressividade nas brincadeiras destas crianças, um aspecto levantado para discussão pelas alunas foi sobre a função do professor e da escola em relação ao brincar. As próprias alunas concluíram que não cabe à escola repetir o cotidiano que a criança vivencia fora dela, assim como brincar na escola não será igual a brincar na rua. Os repertórios das crianças não serão negados, mas, gradativamente, novas possibilidades devem ser oferecidas. A partir do momento em que existe a presença do adulto-educador no espaço da brincadeira, a criança será intermediada por outros elementos que não apenas a catarse dos sentimentos que lhe são de difícil compreensão. O professor, a partir da observação de manifestações espontâneas como estas, poderá detectar problemas e propor outros jogos que trabalhem as necessidades dos alunos, neste caso específico, problemas de interações agressivas, revelando convívio com a violência no cotidiano. A figura do professor influenciará desde a elaboração do espaço e dos materiais até chegar aos poucos à introdução de atividades novas que levem à

conquista de expressões de afeto entre os componentes do grupo, abrindo espaço para ensinar como não agredir o outro, comunicar-se, decidir em grupo, cuidar-se e cuidar do entorno. Trabalhar com jogos e brincadeiras é uma possibilidade de expansão de conceitos, quando este trabalho é realizado junto a outros recursos de conscientização, adequados a cada idade.

É função do professor e da escola levar a criança, de todos os níveis de ensino, à expansão de seu repertório com procedimentos metodológicos que permitam integrar novos conhecimentos àqueles que a criança já detém. O brincar tem grande predomínio na infância e por isso cabe ao professor saber como observá-lo e como promover um processo educativo a partir dele. As próprias alunas do curso chegaram a percepções deste porte.

Viviane: O que eu penso, é que para o caso do Brasil justifica o professor pensar sobre violência. Os pais têm receio de deixar os filhos na rua e a alternativa tem sido a escola. Então hoje a escola tem que ser um espaço que serve para a transmissão da cultura da brincadeira.

Kishimoto: Eu acrescentaria que nós, educadores, devemos pensar em políticas públicas de criação de novos espaços públicos, não só institucionais, escolares formais, mas principalmente os informais. Praças, clubes públicos, coisas que não temos, que só a iniciativa privada oferece diante do pagamento de taxas.

Viviane: No bairro em que eu moro, tem uma praça que ninguém freqüentava, era abandonada. Aí surgiu um grupo de pessoas que se uniu e desistiu de esperar a ajuda da prefeitura e fez a restauração e começou a desenvolver projetos de atividades lúdicas. Essa praça renasceu e virou um centro de lazer do bairro e a área até deixou de ser tão perigosa, todo mundo freqüenta. Então essas ações individuais também são importantes.

Kishimoto: Há sempre uma colaboração que se pode dar, como cidadão, para a melhoria da qualidade de vida de todos e tentar diminuir o problema da violência, além de reivindicar ações públicas. Onde está sua colaboração como cidadão para melhorar a qualidade de vida da população? A gente sabe que a melhor forma de diminuir a violência e de entrar no mundo da criança e do adolescente é por meio do brincar. Porque por meio do brincar a pessoa quebra a máscara, libera sua afetividade e daí surge uma abertura para o diálogo. E tendo a possibilidade de diálogo é possível superar a violência. Eu acho que o brincar é um caminho, não só para a criança, mas para todas as idades.

(...) Por meio dessa experiência que vocês vivenciaram, como vocês poderiam trazer os estudos que fizeram das teorias para a análise? Por exemplo, quando Piaget diz que no brincar, como em qualquer ação da criança, a criança pode cooperar, agir junto, como vocês observaram isso durante essa experiência?

Helena: Eu acho que mesmo ali em meio às brincadeiras agressivas existia a cooperação e a heterogeneidade. Crianças de idades muito diferentes estavam brincando juntas. Na rua todas as idades estão misturadas. Então, acho que é possível começar a trabalhar o afeto por aí. Os mais velhos não excluíam os pequeninhos. Apesar deles não saberem falar e participar com opiniões, eles estão ali juntos.

Joslaine: Na hora de pular a mula, tinha um menino que pegava a irmãzinha e levantava, ajudava a pular a mula, porque ela não conseguia.

Talita: Na rua é tudo mais espontâneo também. Por exemplo, quando a gente estava fazendo pipa, queríamos esperar para fazer todo mundo junto, mas as crianças começam a pegar as coisas e fazer.

Marília: Nós começamos querendo propor uma roda, esperar juntar todo o grupo. Que nada! Lá na rua não tem esses procedimentos como tem na escola.

Talita: Mas mesmo assim nunca uma criança fazia alguma coisa sozinha. Elas estavam sempre em duas ou três fazendo juntas, porque parecia que fazer sozinho não tem graça.

Helena: Sobre a violência das brincadeiras a gente tentou lembrar o que vimos aqui na aula, que eles vivem nas brincadeiras o que têm na realidade de vida deles, mas se a gente não proporciona alguma coisa diferente, alguma coisa a mais, eles só vão viver aquilo que eles estão acostumados a viver. É importante a gente como educador mostrar que existem outras coisas das quais eles podem gostar.

Kishimoto: Ao longo da história essas brincadeiras violentas são reproduzidas pela tradição da cultura oral. Por exemplo, era muito comum a gente brincar de “quebrar bolacha”. Antigamente as bolachas não tinham fermento, eram barras duras e para comer tinha que bater na mesa com força, quebrar, para comer os pedaços. Então quebrar bolacha era ir até o outro e dar um soco na cabeça. Era uma interação entre a molecada. Quando são colocadas coisas cortantes nas pipas, também é um processo competitivo entre os garotos.

Roselene: A própria “queimada” também é violenta quando se joga com força.

Kishimoto: É. Tem essa questão da força física e particularmente o adolescente gosta disso. Só que, apesar da tradição, na medida do possível é preciso respeitar o outro para que ninguém se machuque. Agora, se analisarmos a postura das mães, elas estão preocupadas com o toque masculino e feminino. Antigamente, quando as pessoas

não se tocavam, a brincadeira de passar anel era o momento em que o rapaz ia tocar a mão da menina. Brincadeira de passar anel era brincadeira de adolescente. Hoje se dá em pré-escola. Antes era uma brincadeira para namorar. As brincadeiras vão mudando conforme os valores da sociedade. Hoje a questão da violência é um assunto muito presente para ser analisado; tem relação com a questão da falta de espaços alternativos. Estão diminuindo cada vez mais os espaços de brincadeiras coletivas, onde as crianças de diferentes idades possam aprender as brincadeiras, pois ninguém nasce sabendo brincadeiras. Brincar é um fato social que se aprende. Alguém precisa ensinar. Fica como tarefa hoje para os educadores ensinar a brincar. Então passa a ser tarefa das faculdades ensinarem os professores sobre o brincar. Se hoje o espaço de brincar na rua está restrito, assim como os espaços públicos, então raramente as crianças brincam juntas fora da escola. O espaço do brincar vai diminuindo e cabe aos professores saber ensinar as brincadeiras.

Clarissa: Eu trouxe um artigo que eu queria ler, porque eu achei esse artigo na Folha de São Paulo, de uma pessoa que chama Anna Verônica Mautner. Ela falou (Clarissa lê):⁶² “Não passa semana sem que se ouça falar ou sem que se leia sobre as raízes da violência, especialmente da violência urbana. As hipóteses levantadas são variadas e numerosas. Logo de início, vou destacar uma que, embora me pareça bem geral, para mim faz um enorme sentido: refiro-me à auto-estima, que, para eliminar a violência, deveria ser alta... O uso da mão para realizar tarefas mantém uma relação muito próxima com a auto-estima. Ver uma idéia que está na cabeça, realizada em tecido, ferro, madeira, couro, papel, é gratificante, mexe com a auto-estima... Deixar a mão cair em desuso como transformadora do mundo, é uma

⁶² Clarissa lê um trecho do artigo “A violência, a mão e o polegar” da psicanalista Anna Verônica Mautner, Folha de São Paulo, 05/agosto/2004, p.12

coisa séria. Pois isso significa atrofiar o que é considerado a origem do “humano”: a destreza das mãos”.

Esta experiência de encontrar a violência e a agressividade presentes na vida das crianças possibilitou às alunas um debate sobre o papel do professor de descobrir as relações que os alunos já reconhecem e compor junto a estas, novas possibilidades e significados. Machado (2004) afirma que esta mediação deve ser negociada com os alunos, cabendo ao professor convencê-los sobre a relevância da construção de novos significados sem pretender impor uma percepção.

Laevers, Bertram e Pascal (1996) afirmam que as atitudes do professor tanto nas interações com as crianças, como ao longo de sua jornada de trabalho (os autores denominam de “estilo próprio” a maneira pela qual os educadores interagem com os alunos e vivenciam as diferentes atividades) representam sem dúvida uma variável essencial para examinar a qualidade das situações educativas. Aspectos tais como a maneira de se comunicar e o que utilizam para fazê-lo é o que fará com que os alunos se sintam livres para explorar e tomar iniciativa ou não. A pesquisa realizada por estes autores sobre o desenvolvimento da criança e os fatores suscetíveis de influenciá-lo demonstra que as atitudes docentes exigem:

- sensibilidade quanto ao desenvolvimento do aluno e quanto à forma como modula suas intervenções. Ser sensível aos sentimentos e bem estar afetivo dos alunos, respeitar a criança como pessoa, não alimentar um sentimento de superioridade e sim considerar a todos como seres humanos de igual valor ;
- capacidade de dar autonomia ao aluno para explorar, não impondo seus objetivos pessoais;
- saber estimular os alunos encorajando-os a pensar, ser uma fonte de enriquecimento para as crianças.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) acreditam que a maneira como o educador trata as situações nas quais as crianças manifestam inseguranças, alegrias ou temores é muito importante para que a criança consiga desenvolver-se com segurança. Na relação pessoal que se estabelece com as crianças por meio de jogos, construção de brinquedos e brincadeiras são produzidas situações

desafiantes para a criança, onde ela se arrisca. Nestes momentos ela está aprendendo muitas coisas sobre ela mesma, que lhe permite formar uma opinião sobre si. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 134) afirmam:

A partir dessa opinião, e da opinião de outras pessoas significativas, elas constroem progressivamente o auto-conceito, ou seja, o conceito que as pessoas têm sobre as suas próprias capacidades (confiança em si mesmas) e sobre seu valor (auto-estima).

Assim, se a criança está se arriscando a fazer algo novo em um jogo ou brincadeira e o professor a repreende inadequadamente, isso repercutirá tanto em uma dificuldade para tentar fazer aquela ação novamente, como na maneira de relacionar-se com a professora e também em sua segurança quando se encontrar em situações similares.

As autoras mencionam ainda que a construção de uma auto-imagem positiva requer que as crianças tenham experiências que lhes permitam ganhar confiança em suas capacidades e serem vistas como pessoas que têm possibilidades e não, em outro extremo, como pessoas incompetentes e com poucos recursos. A partir das manifestações lúdicas das crianças é possível ao educador conhecer a identidade cultural e social do contexto em que trabalha. Por meio desta observação deverá programar atividades pedagógicas que desenvolvam conceitos e aprendizados que as crianças estejam procurando constituir. O papel do educador é trabalhar para a construção de um ambiente de afeto e respeito, no qual as crianças sintam-se valorizadas e disponham de condições para superar as dificuldades e desafios que encontram. Para isso, a ação docente deverá ser planejada, consciente, aberta e, após executada, refletida, para o alcance de novas possibilidades.

5. CONCLUSÃO.

Retomando os objetivos inicialmente anunciados, posso afirmar que a pesquisa encontrou respostas para as indagações que se propôs a investigar. Partindo da hipótese de que o jogo inserido na formação inicial de professores auxilia no desenvolvimento de saberes vinculados às atitudes docentes, iniciei um processo de busca por uma conceituação destes saberes. Encontrei pesquisas afirmando a relevância da sensibilidade, da percepção e das atitudes do professor, como a de Estrela (1999), que identificou que os professores apresentam maior necessidade de desenvolver a reflexão sobre atitudes, valores e crenças do que de desenvolver habilidades práticas. Acima de tudo, ao longo desta trajetória, ouvi muitos professores confirmando a grande influência que tem sua maneira de agir sobre a comunicação com seus alunos e pares. Não encontrei, porém, material algum que desenvolvesse o tema mais profundamente. O que há são justificativas de que habilidades tais como a empatia (capacidade de sintonizar com o outro), a escuta atenta, a percepção aguçada, a flexibilidade ou a sensibilidade, são de difícil conceituação.

Perrenoud (2000) afirma que o professor desenvolve esquemas de pensamento próprios a seu ofício, diferentes dos de outras profissões, mas que falta descrevê-los mais concretamente. O autor menciona que é complicado objetivar este aspecto por não ser diretamente observável e que é difícil considerar esquemas de pensamento específicos para uma profissão em particular. No entanto, acredito que o autor aponte um caminho de investigação sobre o assunto ao afirmar que uma especificidade do trabalho do professor é a necessidade de mobilização de vários recursos pessoais numa situação de sala de aula. O professor é um profissional que mobiliza competências específicas para perceber simultaneamente os múltiplos processos que se desenrolam em seu grupo de alunos. Lent (2004, p. 22) afirma que cada ato que os indivíduos realizam é uma combinação muito complexa de ações fisiológicas e psicológicas. Exemplifica:

É só pensar em um professor que fala a seus alunos. Ao mesmo tempo em que articula as palavras, o professor olha e vê seus alunos, ouve o burburinho da sala e as perguntas, modula a respiração de acordo com o seu discurso,

pensa no que vai dizer a seguir, lembra-se do que disse antes, busca na memória o que aprendeu durante sua carreira, move os olhos, a cabeça e o corpo em diferentes direções, gesticula de acordo com o que diz, e assim por diante. A lista não termina aqui, e poderia ser aumentada indefinidamente.

No capítulo primeiro, portanto, dediquei-me à tarefa de investigar e conceituar os saberes docentes que podem ser desenvolvidos por meio da perspectiva lúdica. Da minha própria experiência profissional e acadêmica como professora de Teatro-Educação e das investigações realizadas em campo, foi possível colher dados para construir teoricamente uma formulação de alguns saberes subjetivos docentes. O intuito foi encontrar um caminho pelo qual saberes tão importantes para nosso trabalho pudessem “ganhar nome”, isto é, conceituação. Os termos foram apreendidos de Saviani (saber atitudinal), de Guenther (talento psicossocial), de Rios (dimensão estética), de Chantraine-Demailly (competência relacional), de Gardner (inteligência interpessoal), de Polanyi e Schön (conhecimento tácito) e do grupo Guenther-Lent-Damásio (percepção). Somados a estes saberes está também o saber refletir, traduzido por procedimentos realizados durante o processo de formação lúdica com ênfase na constância e na coletividade.

Neste viés, a pesquisa contribuiu também para rever e aprofundar o conhecimento de como se dá a prática reflexiva em uma proposta de trabalho com jogos. Penso a formação do professor não como um processo casual, mas como um caminho onde o sujeito que aprende entende a apropriação do conhecimento e está ciente sobre o que de fato aprendeu e sobre suas dificuldades. Por meio dos procedimentos de reflexão individual e coletiva propostos nos espaços de trabalho com o lúdico, acredito que possa ser mostrado ao futuro professor um dos caminhos pelos quais se pode aprender a problematizar, refletir, re-significar, construir e reconstruir constantemente seu próprio trabalho, ao longo de sua vida profissional.

Em relação à investigação de metodologias de jogos e brincadeiras que contribuem para a formação de professores, foram analisados os métodos de “Jogos Teatrais” e “Jogos Teatrais Brechtianos” (no capítulo segundo) e de “Brinquedos e Brincadeiras” (no capítulo terceiro). Pude certificar-me a respeito da relevância do objeto selecionado e sua inserção na linha de pesquisa escolhida, devido à escassez ainda existente de pesquisas sobre o lúdico na vida adulta e, mais especificamente, na formação do professor. São poucos os elementos teóricos com

que se pode contar no que diz respeito à ludologia na formação do educador. São pesquisas como as de Santos (2001), Fortuna (2000), Koudela (1984, 1991, 1996), Pupo (1997), Chacra (1983), Carneiro (1990) e Werlang (2002) que revelam não mais ser o lúdico enfocado como uma característica exclusiva da criança e ser utilizado com objetivos educacionais em todas as fases do desenvolvimento humano. De acordo com Santos (2001, p.14):

O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada... Para sanar estas dificuldades, muitos educadores buscam na teorização o embasamento para o seu trabalho, outros partem diretamente para a prática. Teoria e prática são indissociáveis. O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática.

Os dados da pesquisa de campo trouxeram diversos conhecimentos novos à pesquisa, os quais estão colocados no terceiro capítulo. Acima de tudo, o estudo de caso enfatizou a noção de que adotar o jogo como processo educativo significa rever as concepções de pessoa e de educação. Existem significações subjacentes ao emprego do jogo na educação, que dizem respeito à visão sobre o ser humano e sobre o conhecimento, aos modos de aprender e de conviver. Conforme afirma Kishimoto (2001) pesquisar sobre jogos, brinquedos e brincadeiras implica investigar valores.

Por meio da pesquisa de campo foi possível verificar que a formação lúdico-reflexiva de professores abre espaço para o exercício de vários saberes docentes. Certamente é preciso indicar que no âmbito da formação inicial existe um limite quanto à construção de saberes pedagógicos, os quais só são produzidos por meio da ação profissional cotidiana do educador. Não obstante, a disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” demonstrou que é possível um curso ser ao mesmo tempo teórico e prático, conforme o entendimento de Pimenta e Lima (2004, p.44):

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamento e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Arroyo (2000) comenta que carregamos a imagem de professor que internalizamos e que levamos conosco a lenta aprendizagem de nosso ofício de

educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. E sabemos pouco sobre como acontecem esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. O autor pensa que este aprendizado do ser professor vem desde os primeiros contatos e vivências com os mestres que tivemos por longos anos e afirma que hoje existe uma procura por outros aprendizados, uma preocupação em efetivar mudanças curriculares e de conteúdos na formação de docentes, pedagogos e licenciados a fim de formar profissionais mais conscientes das múltiplas determinações sociais e políticas do seu fazer educativo.

Esta pesquisa procura contribuir para que a dimensão lúdica seja vista como uma possibilidade de formação social, cultural e subjetiva do professor. A discussão não se faz completa, pois a formação de professores é um campo complexo que abarca tantas realidades, entre elas, a econômica, política, psicológica, sociológica. No entanto, a ludologia pode prover ao futuro professor saberes da profissão docente que são distintos dos de outras profissões. O lúdico envolve no processo de formação o sujeito multidimensional, isto é, quebra uma maneira rigorosa de raciocinar, imposta por métodos educativos que excluem, entre outras coisas, a corporeidade e os componentes emocionais, como se a profissionalidade docente estivesse isenta destas dimensões. Guimarães (2001, p.42) já afirmou a importância de admitirmos que ter o ser humano como objeto de trabalho traz à nossa profissão as dimensões ética e emocional:

Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as consequências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe.

Empregar o lúdico na formação de docentes não representa apenas pensar sobre como fazer uso de estratégias de jogos e brincadeiras em sala de aula, mas também modificar o modo de ver a educação, pois subjacente ao jogo está uma profunda reflexão sobre nossos valores, atitudes e formas de pensar enquanto educadores. Diante desta comprovação, este trabalho afirma a importância da inserção do lúdico nos currículos dos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS *

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores In: Alarcão, Isabel (org) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal, Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, M. I. de. Os professores diante das mudanças educacionais In: Bicudo, M. e Júnior, Celestino (orgs). Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico, São Paulo, Ed. Unesp, 1999, p. 249-261.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

BARBOSA, A. M. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix, 1975.

BASSEDAS, E., HUGUET, T. & SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs). Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo, Unesp, 1996.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Kishimoto (org) Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação, São Paulo, Ed. Cortez, 1996, p. 57-71.

BOMTEMPO, E, HUSSEIN, C. L., ZAMBERLAN, M. A. T. Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo, Nova Stella, 1986.

BROUGÈRE, G. O significado de um ambiente lúdico. Université Paris-Nord, congrès actualité de la recherche en éducation et formation, Paris, 25 a 27/março/1993.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo, Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

* De acordo com ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. O brincar e suas teorias. São Paulo, Pioneira, 1998(a), p.19-32.

CAILLOIS, R. Jeux et l'homme: le masque et la revue. Paris, Gallimard, 1967.

CARNEIRO, M. A. B. Jogando, descobrindo, aprendendo: depoimentos de professores e alunos do terceiro grau. São Paulo, 1990, 197p., Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, USP.

CARNEIRO, M. A. B. Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores. São Paulo, Ed. Articulação Universidade Escola, 2003.

CHACRA, S. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo, Editora Perspectiva, 1991.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (org.) Os professores e a sua formação, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p.139-158.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002, p. 89-107.

CHATEAU, J. O Jogo e a criança. São Paulo, Summus, 1987.

CLAPARÈDE, É. Psicologia da criança e pedagogia experimental. São Paulo, Ed. do Brasil, 1956.

COELHO, A. F. Introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças. São Paulo, 1989, Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, USP.

CONTRERAS, J. La autonomía del profesorado, Madrid, Ed. Morata, 1997.

COURTNEY, R. Jogo, teatro & pensamento. São Paulo, Perspectiva, 1980.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A. & CUNHA, Maria Isabel da. Desmistificando a profissionalização do magistério, Campinas, Papirus, 1999.

DAMÁSIO, A. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, T. (org) O brincar e suas teorias. São Paulo, Pioneira, 1998, p.111-121.

DECROLY, O.; MONCHAMP, E. El juego educativo: iniciación a la actividade intelectual y motriz. Madrid, Morata, 1986.

DIAS, M. C. Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação, USP.

DIAS, M. B. L. O jogo teatral como uma possibilidade na formação do professor. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DOMINGUES, I. O horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP.

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, 1981.

DUFLO, C. O jogo: de Pascal a Schiller. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) Profissão professor. Portugal, Porto Editora, 1991, p.93-124.

ESTRELA, M. T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. Revista de Educação, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, vol.VIII, n. 1, 1999, p. 29-47.

FARIA, A. de. Contar histórias com o jogo teatral, São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, USP.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. R. Metodologia do ensino de arte, São Paulo, Ed Cortez, 1993.

FINGER, S. The origins of neuroscience: a history of explorations into brain function. New York, Oxford University Press, 1994.

FORTUNA, T. R. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 73-85.

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P. (org.) A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

FORTUNA, T. R. e BITTENCOURT, A. D. S. Jogo e educação: o que pensam os educadores? Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.

FRIEDMANN, A. (et al). O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo, Scritta, Abrinq, 1992.

FULLAN, M. e STIEGELBAUER, S. The new meaning of educational change. New York, Teachers College Press, 1991.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto Editora, Portugal, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: Nóvoa, Antonio (org.) Os professores e a sua formação, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

GARCIA, O. G. A aula como momento de formação de educandos e educadores. In: revista de Educação da AEC, n. 104, p. 62-84, 1997.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.

GARRIDO, E.; MOURA, M.; PIMENTA, S. G. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN (org) Formação Continuada. Campinas, Papirus, 2000.

GIROUX, H. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid, Paidós/MEC, 1990.

GUENTHER, Z. C. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2000.

GUENTHER, Z. C. Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista. Lavras, Mercado de Letras, 1997.

GUIMARÃES, V. S. Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade federal de Goiás. São Paulo, 2001, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. Promoting reflective teaching. Milton Keynes, SRHE, 1987.

HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid. Morata, 1996.

HARRES, J. S. O lúdico e a prática pedagógica In: SANTOS, Santa Marli P. (org.) A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, p.78-84, 2001.

HENRIOT, J. Le jeu. Paris, Synonyme - SOR, 1983.

HENRIOT, J. Sous couleur de jouer: la metaphore ludique. Paris, Ed. José Corti, 1989.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1971.

JACQUIN, G. Educação pelo jogo. 2. ed. São Paulo, Flamboyant, 1963.

JAPIASSU, R. V. Aspectos metodológicos do trabalho pedagógico com Jogos & Dramatizações. texto elaborado com base no segundo capítulo de MALUF, Sheila Diab. Ensinar ou encenar? Uma proposta metodológica para o ensino profissionalizante. Maceió, Edufal, 1998, p. 36-43.

JAPIASSU, R. V. Ensino do teatro nas séries iniciais da Educação Básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, USP.

JAPIASSU, R. V. O faz-de-conta e a criança pré-escolar In: Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador: Uneb, Ano 9, n. 14, p. 135-153, jul-dez 2000.

JAPIASSU, R. V. Metodologia de ensino de teatro. Campinas, Papirus, 2001.

JAPIASSU, R. V. Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil, São Paulo, 2003, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, a criança e a educação São Paulo, 1992, Tese (livre-docência), Faculdade de Educação, USP.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, Vozes, 1993.

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

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e a educação. São Paulo, Cortez, 1996(a).

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na educação infantil In: III Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, Brasília, 1996(b).

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: Santos, Santa Marli (org) Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Rio de Janeiro, Vozes, 1997, p.23-40.

KISHIMOTO, T. M. Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico. São Paulo, LABRIMP/Fundação ORSA, 1997(a).

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias São Paulo, Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. In Educação e Pesquisa, FEUSP, v. 27, jul/dez. 2001, p.229- 246.

KOUDELA, I. D. Jogos Teatrais. São Paulo, Perspectiva, 1984.

KOUDELA, I. D. Brecht: um jogo de aprendizagem. São Paulo, Perspectiva, 1991.

KOUDELA, I. D. Um vôo brechtiano: teoria e pratica da peca didática. São Paulo, Perspectiva, 1992.

KOUDELA, I. D. Texto e Jogo: uma didática brechtiana, São Paulo, Perspectiva, 1996.

KOUDELA, I. D. Brecht na pós-modernidade. São Paulo, Perspectiva, 2001(a).

KOUDELA, I. D. Um protocolo dos protocolos. In Revista da FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro, n. 1, jan-jun/ 2001(b).

KOUDELA, I. D. Playing with Brecht. In: Drama Australia Journal. Selected papers IDEA 2001, the 4th World Congress of Drama/Theatre and Education “Playing Betwixt and Between” held in Bergen/Norway ,Vol. 26, n 1, p. 115-119, July 2001.

KOUDELA, I. D. A nova proposta de ensino do teatro. Do *site* pessoal: <http://www.eca.usp.br/prof/ingrid>

KULESZA, W. A. Teatro didático e novas tecnologias em educação. In: Colóquio Nacional Tecnologia, Cultura e Formação, Piracicaba, Unimep, 2002.

LAEVERS, F. Deep level learning: an exemplary application on the area of physical Knowledge. European Early Childhood Research Journal, n.1, p. 53-68, 1993.

LAEVERS, F., BERTRAM, T., PASCAL, C. Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans lê préscolaire: le schéma d'observation du style de l'adulte. In: Rayna, S., Laevers, F. et Deleau, M (coords) L'Éducation Préscolaire: quels objectifs pédagogiques?, France, INRP et Nathan, 1996.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo, Ed. Atheneu, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: Pimenta, Selma G. (org) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo, Cortez, 2002.

LINAZA, J. L. Jugar y aprender. Madrid, Alhambra Longman, 1992.

LISTON, D.; Zeichner, K. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, 1993.

LOPES, M. G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. São Paulo, Cortez, 1999.

LORENZETTO, L. A. O lúdico: um fenômeno transicional. Motriz, UNESP, Vol. 2, n. 2, dez/1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, L. de. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO, M. M. A poética do brincar. Ed. Loyola, São Paulo, 1998.

MACHADO, N. J. Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento. In: Arantes, Valéria Amorim (org) Afetividade na escola, São Paulo, Summus, 2003.

MACHADO, N. J. Conhecimento e valor. São Paulo, Moderna, 2004.

MARINA, J. A. Teoria da inteligência criadora. Lisboa, Ed. Caminho, 1995.

MARTINS, M. C.F.D. Arte o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração da cigarra e da formiga. São Paulo, 1999, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP.

MICHELET, A. El maestro y el juego. Perspectivas 16, p. 117-126, 1986.

MOREIRA, A. A. O espaço do desenho: a educação do educador, São Paulo, Ed. Loyola, 1999.

MORIN, E. Amor, poesia e sabedoria. Lisboa, Instituto Piaget, 1999.

MORSIANI, B.; ORSONI, B. La professionalità dell'educatore dell'asilo nido. In: BERTOLINI, Piero (org.). Nido e dintorni. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia. Florença: La nuova Italia, 1997, p. 229-241.

MOURA, R. A. de. O teatro que se joga entre a margem e o centro: a pedagogia do teatro na periferia da cidade global. São Paulo, 2001, Dissertação (Mestrado em Artes) Escola de Comunicações e Artes, USP.

MOURITSEN, F. Working Paper 2: child and youth culture. Denmark, Odense University Printing Office, 1998.

NEGRINE, A. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, Santa Marli P. (org.) A ludicidade como ciência. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 23-44.

NEGRINE, A. Simbolismo e jogo. In: Santos, Santa Marli (org) Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Rio de Janeiro, Vozes, 1997, p.44-54.

NASCENTES, A. Dicionário etimológico da língua portuguesa, Rio de Janeiro, F. Alves, 1932.

NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PAVIS, P. Dicionário de teatro. São Paulo, Perspectiva, 1999.

PENTEADO, H. Jogo e formação de professores :videopsicodrama pedagógico. São Paulo, Cortez, 1996.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PERRENOUD, P. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: André, M. ; Oliveira, M. R. (orgs) Alternativas do ensino de didática. Campinas, Papirus, 1997, p. 37-70.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (org) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo, Cortez, 2002(a).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002(b), p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo, Cortez, 2004.

POLANYI, M. Personal Knowledge. Routledge & Kegan Paul, Londres, 1969.

PONCE, B. J. Os limites e possibilidades da aula como instrumento de transformação social: uma reflexão. São Paulo, 1989, Dissertação (Mestrado em Educação), PUC SP.

PUPO, M. L. de S. B. Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação. São Paulo, 1997. Tese (livre-docência)- Escola de Comunicações e Artes, USP.

PUPO, M. L. de S. B. Além das dicotomias. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação – Educação emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural. FUNDARTE, Montenegro, out/ 2001(a).

PUPO, M. L. de S. B. O lúdico e a construção do sentido. In: Revista Sala Preta, Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, p. 181-187, jun/ 2001(b).

PUPO, M. L. de S. B. A título de preâmbulo. In: Revista sala Preta, Departamento de Artes Cênicas, ECA – USP, número 2, p.211-212, 2002.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade Católica Portuguesa, n.16, p.109-116, 2003.

RICOEUR, P.. Leituras 1: em torno ao político. São Paulo, Ed. Loyola, 1995.

RIOS, T. A. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP.

RIOS, T. A. Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

RIOS, T. A. Competência ou Competências: o novo e o original na formação de professores. In: Rosa, D. e Souza, V. (orgs) Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Portugal, Porto Ed. 1993.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo, Pioneira, 1979.

SACRISTÁN, J G. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Portugal, Porto Editora, 1995, p. 63-91.

SACRISTÁN, J G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002, p.81-87.

SANS, P. de T. C. A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas. Campinas, Papirus, 1994.

SANTOS, S M. P. dos (org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis, Vozes, 1997.

SANTOS, S M. P. dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, Vozes, 2000.

SANTOS, S M. P. dos. A ludicidade como ciência. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

SANTOS, R. G. dos. Teatralização do espaço escolar: práticas teatrais com jogos no ensino médio. São Paulo, 2002, Dissertação (Mestrado em Artes), escola de Comunicações e Artes, USP.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (orgs). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, Unesp, 1996, p. 145-155.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (coord.) Os professores e sua formação, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SILVA, M. A. S. GARCIA, M. A. e FERRARI, S. Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo, Ed. Cortez, 1989.

SLADE, P. Jogo dramático Infantil. São Paulo, Summus, 1978.

SPOLIN, V. Improvisação para o Teatro. São Paulo, Perspectiva, 1987.

SPOLIN, V. O Jogo Teatral no Livro do Diretor. São Paulo, Perspectiva, 2001.

SPOLIN, V. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin, São Paulo, Perspectiva, 2001 (a).

Rosenfeld, A. Texto/Contexto. São Paulo, Perspectiva, 1985.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra, Livraria Almedina, 1992.

TEIXEIRA, C. E. J. A ludicidade na escola. São Paulo, Loyola, 1995.

TORRES, M. Z. Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos. São Paulo, 2001, Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, USP.

TORRES, M. Z. Jogo de Idéias In: Diário na Escola. Diário do Grande ABC, p. 3, 24/10/2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. Normas para apresentação de documentos científicos. Ed. da UFPR, Curitiba, 2000.

VYGOTSKY, L. S. La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico. Madrid, Akal editor, 1982.

VYGOTSKY, L. S. Imaginación y creación en la edad infantil. Argentina, Editorial Nuestra America – Populibros, 2003.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo, Cortez, 1995.

WEFFORT, M. F. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1994, p.13-32.

WERLANG, C. Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rio Grande do Sul, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria.

WINNICOTT, D. W. O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1977.

WOOD, D. Como as crianças pensam e aprendem. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía. n. 220, Barcelona, p. 44-49, dez/1993.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Revista Presença pedagógica, v.6, n.34, jul/ago. 2000.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect, Harvard Educational Review, Vol.57, n.1, pp.23-48, 1987.

ANEXO

ANEXO A: quadro comparativo realizado por: Adriana Wuerkert, Ana Carolina Theodoro, Priscilla Lima, Janaina Melo e Iolanda Nakamura.

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação
Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil
Profa Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

AUTOR	CONCEPÇÃO DE JOGO	IMPORTÂNCIA DO JOGO	TIPOS DE JOGOS	SÍMBOLO / REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PIAGET	<p>Atividade voluntária, buscada por si só, na qual a criança não tem pretensões de aprendizagem, mas de prazer. → improdutivo</p> <p>É a estratégia em que se enlaça a linguagem. É o que predica a comunicação infantil.</p> <p>No jogo prepondera a assimilação, ou seja, a criança assimila no jogo o que percebe da realidade às estruturas que já construiu e neste sentido o jogo não é mais determinante nas modificações das estruturas.</p> <p><i>O jogo é uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. (Assimilação e Acomodação)</i></p>	<p>O jogo é importante para o desenvolvimento cognitivo e o equilíbrio emocional da criança. Constitui-se em expressão para o desenvolvimento infantil.</p> <p>Através do jogo a criança exercita sua capacidade de pensar, de compreender o mundo, se comunicar, de representar simbolicamente suas ações e suas habilidades motoras.</p> <p>Através dos jogos de imaginação, a criança pode revelar sua concepção de mundo e preocupações que ela mesmo ignora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jogo de Exercício - jogos de repetição; são atividades sensório-motoras, que consiste em exercitar as condutas por puro prazer. (pré-jogo → não há consciência) 2. Jogo Simbólico / Imaginação / Dramático Manifestação do pensamento simbólico da criança; assimilação da realidade ao Eu, desenvolvimento da imaginação e da fantasia. O objeto da brincadeira é uma representação ou imitação do objeto real. 3. Jogo de Regras - jogo onde a criança aprende a lidar com a delimitação, no espaço, no tempo, o que pode e o que não pode (regras, faltas) 4. Jogo de Construção (transição) - jogo que se integra à inteligência; busca a construção e imaginação criadora 	<p>A construção do símbolo na criança permite a elaboração do pensamento.</p> <p>Diferente do <u>signo</u> (que é um significante arbitrário ligado ao seu significado por uma convenção social e não por um elo de semelhança e que permite o pensamento racional), o <u>símbolo</u>, é um significante motivado, sentido diretamente pelo pensamento individual que possui semelhança com seu significado. Ex: Metáfora.</p> <p>Símbolo Inconsciente → sonho infantil</p> <p>Símbolo Secundário· Simbolismo lúdico / mais consciente (faz-de-conta)</p> <p>Criação individual que guarda uma analogia / semelhança com o objeto real que o substitui. Não é uma mera cópia do objeto, mas sua reprodução.</p>	<p>Como os jogos dependem da vontade da criança e não possuem perspectivas de resultado: improdutividade.</p> <p>Deve-se disponibilizar espaços e materiais que proporcionem o ambiente lúdico</p> <p>Os métodos ativos de educação das crianças, exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.</p> <p>Existem práticas individuais e coletivas de jogos. Na prática individual há representação de ações, enquanto na prática coletiva há a representação, ajustamento e diferenciação de papéis sociais. Esse simbolismo coletivo supõe progressos no sentido da ordem e da coerência.</p>

<p>WALLON</p>	<p>Toda atividade lúdica que a criança realiza de livre e espontânea vontade. Deve ter regras para que não caia na monotonia. Deve contar com o espírito aventureiro do acaso, a lei do respeito e entusiasmo.</p> <p>A finalidade do jogo tem um fim em si mesmo. Se realiza por si só.</p>	<p>Importante meio de socialização, formação da identidade.</p> <p>Desenvolve as funções sensório-motoras da articulação., memória verbal e numeração.</p> <p>Na prática isso tende ao aperfeiçoamento: tornar as crianças aptas a entrarem em cadeias mais complexas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Funcionais (movimentos simples e se relacionam com atividades que buscam efeito. Ex: mover dedos.) • Jogos de Ficção (atividades cuja representação é mais ampla mas também, mais próximas de certas definições mais diferenciadas. Ex: boneca) • Jogos de Aquisição (capacidade de olhar, escutar e realizar esportes para perceber e compreender) • Jogos de Construção (reunir, combinar objetos entre si e organizá-los e criar outros) 	<p>Símbolo = Imitação</p> <p>A atividade lúdica é essencialmente uma forma de imitação das situações do dia-a-dia. A representação mental da criança nasce da imitação.</p>	<p>Priorizar a consideração da criança como um todo dentro de uma cultura mais humanizada. Elementos como a afetividade, emoção, movimento e espaço físico se encontram no mesmo plano.</p> <p>Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas ajudar a descobrir o Eu no outro.</p>
<p>VYGOTSKI</p>	<p>Mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizados podem ser realizados. Neste sentido resolve a discrepância entre a necessidade de agir e a impossibilidade (maturacionais) de agir.</p> <p>Tem regras e não necessariamente prazer. Possui fim em si mesmo.</p> <p>A iniciativa parte da criança. O jogo é um campo de representação imaginativas.</p> <p>O jogo proporciona alteração das estruturas. A criança cria a partir do que conhece, das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências.</p>	<p>Ocorrem mudanças no psíquico da criança que preparam seu caminho para o desenvolvimento</p> <p>O brinquedo facilita o contato da criança com o mundo do qual ela passará a ser integrante.</p> <p>Aprendizagem gera desenvolvimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Imaginários (regras implícitas) Ex.: faz-de-conta • Jogos de regras (com situações imaginárias implícitas) Ex: xadrez • Jogos Esportivos (não considerados lúdicos) 	<p>Símbolo = Signo</p> <p>Durante a ação lúdica a criança consegue transformar os objetos; conhece o significado real do objeto, porém naquele contexto adquire um significado especial mantendo suas propriedades.</p>	<p>Incentivar o faz-de-conta com várias crianças para interagirem e terem a mediação entre elas.</p>

<p>BRUNER</p>	<p>Atividade estimuladora da criatividade onde a criança deve ter familiaridade e segurança emocional.</p> <p>Não pode ter tensão ou pressão em cima da criança.</p> <p>Justifica-se por si mesmo (improdutivo)</p> <p>Obedece a iniciativa da criança.</p>	<p>Oportunidade inicial que leva a criança a pensar, falar e ser ela mesma, ajudando-a Em seu processo de crescimento.</p> <p>Diverte e socializa</p> <p>Reflete uma cultura, fazendo com que a criança seja um ser cultural. Possibilidade de resolução de problemas através de ferramentas culturais.</p> <p>É uma forma de adquirir a linguagem.</p> <p>Terapêutico → prepara a criança para a vida adulta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras Interativas • Jogos de Exercícios 	<p>Símbolo é constituído culturalmente.</p> <p>Linguagem → sistema simbólico criado culturalmente e contém um sistema de sinais.</p> <p>Níveis de Representação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enativo – motricidade, ação e movimento • Icônica – imagem, grafismo, esquemas espaciais. • Simbólica – símbolo, linguagem, lógico-científico. 	<p>Deve ser utilizado o lúdico de diversas idades em situações estruturadas e com a mediação de adultos.</p> <p>Combinar e alternar momentos de brincadeiras e momentos de atividades orientadas.</p> <p>Ouvir a voz da criança.</p>
<p>BROUGÈRE</p> <p>E</p> <p>PAULO SALLES</p> <p>(Abordagem sociológica)</p>	<p>Jogo é ação, tem regras e é tanto para adulto como para crianças. (Brougère)</p> <p>Jogo é uma ação livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Geralmente é coletivo. (Paulo Salles)</p>	<p>O jogo é importante pois atua como mediador entre o mundo adulto e o da criança.</p> <p>Possibilita a apropriação dos códigos sociais.</p> <p>É uma atividade dinâmica de inserção social. → permite a socialização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras de meninos • Brincadeira de meninas (Brougère) • Imitação • Competição • Acaso • Vertigem • Disfarce (Paulo Salles) 	<p>Símbolo = representação de um comportamento. (Brougère)</p>	