

5 SE-MOVIMENTAR: A MULTISSENSORIALIDADE

5.1 Jogo e brincadeira em campo

Como pudemos ver nas cenas apresentadas no capítulo anterior, para realizar as intervenções junto às professoras e crianças da EMEI “Joaninha” foi necessário, como evidenciado já na fase de observação, recorrer ao apoio pedagógico dos jogos, brincadeiras e atividades rítmicas. A necessidade desses recursos pedagógicos evidenciou-se, por um lado, pelo fato de as crianças terem pouca experiência com as brincadeiras típicas da cultura lúdica infantil e dificuldades de percepção rítmica e capacidade multissensorial. Por outro lado, também as professoras apresentaram dificuldades em entender e mobilizar, diante das expressividades sígnicas das crianças, as categorias “jogo” e “brincadeira”. A propósito, as próprias professoras reconheceram suas dificuldades a este respeito, assim como demonstraram interesse em entender melhor o jogo e a brincadeira como procedimentos didáticos, como se vê nos depoimentos a seguir:

Marisa: Sabe o que eu preciso estudar mais? Quando ela é brincadeira e quando ela é jogo. Jogo: é quando você tem estabelecido regra. E a brincadeira não, nela a criança brinca, a brincadeira extravasa as ansiedades, a imaginação. [...] Eu acho que é interessante para nós, que estamos na pré-escola, não só na pré-escola como no ensino Fundamental, é saber quando ela é brincadeira e quando ela é jogo, perceber se existe essa diferenciação realmente...

Carina: Mas eu percebo que todo jogo tem sua regra. Aí é sua grande diferença. A brincadeira já não, a brincadeira é o lúdico, é o brincar, é o espontâneo da criança.

Marisa: Sabe por quê? Quando eu dei aquela brincadeira de competição – até tirei do livro da Bruna – aquilo tinha uma regra, eles tinham que buscar o pauzinho, voltar [...]. Para a turma de seis anos, eles fazem vibrando, competindo, obedecem; embora eles se misturem um pouco, eles cumprem direitinho. Os de quatro anos, não. Ele vai lá, pega, fica olhando, não sabe se entrega, se volta. Tem que ter o comando: “vai”, “traz”, “leva”. Se não, eles não compreendem. Então, isso pra eles é brincar. Não existiu regras naquele momento, só existiu aquela euforia, aquela mistura de sair de uma fila e entrar na outra, e aí foi, sabe? Aí falei: “quando realmente estou brincando, o jogo aqui nem determinou...”. Nem é determinar campeão, sabe? Eu

fiquei tanto tempo com o pré, que a gente determinava: “o time azul ganhou, o time azul é campeão!”. Então eles vibram, né? Mas mesmo no pré eu percebia que os outros não vibravam. Os que ganham ficam, mas os que não ganham ficam na deles.

Como podemos perceber nas falas das professoras, existe uma dúvida (muito comum, aliás) no que diz respeito à distinção entre jogo e brincadeira. As professoras tendem a supervalorizar as regras na categoria que elas denominaram “jogo”, e o lúdico no que denominaram “brincadeira”.

Para nós, muito embora esses dois fenômenos possuam, sim, algumas características diferenciadoras, conforme nos esclarece Lima (2008), o entendimento que mais nos interessa, com também esclarece o mesmo autor, é o fato de as duas atividades serem frutos da mesma natureza: o lúdico.

Resumidamente, para Lima (2008), baseado em Vygotsky, a brincadeira possui um menor grau de complexidade, com regras implícitas e caracterizada fortemente pela imaginação infantil, enquanto o jogo possui maior grau de complexidade e necessita de regras explícitas para definir sua característica própria. O autor ainda esclarece que não se trata de dizer que no jogo não está presente a dimensão da imaginação: ela existe, mas de forma menos explicitada de como acontece nas brincadeiras, o que, de fato, resulta em dizer que é da brincadeira que o jogo evolui.

Assim, além da tradição da prática educativa em utilizar o jogo e a brincadeira como recursos pedagógicos na Educação Infantil, muitas pesquisas no campo acadêmico educacional, bem como publicações de caráter didático, já têm cumprido o papel de atualizar as discussões teóricas sobre esses recursos, bem como de propor modos de desenvolvê-los, organizá-los e prescrevê-los a fim de auxiliar os professores a desempenhar sua tarefa, para a qual sugerem ainda a necessidade de se realizar adaptações a cada contexto específico e a sujeitos singularmente situados.

As próprias DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) definem como eixos norteadores do currículo para Educação Infantil as “interações e a brincadeira”, as quais devem garantir às crianças, dentre outras experiências, “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

Todavia, como afirma Lima (2008), as pesquisas e publicações – inclusive os documentos oficiais – só alcançarão realmente o “chão da escola”, se os professores se dedicarem a estudar e compreender os fundamentos, possibilidades metodológicas e do jogo e da brincadeira no desenvolvimento das crianças e, assim, descobrir formas de permitir-lhes a participação, considerando suas atitudes e sentimentos, enfim, suas expressividades.

Sendo assim, apostamos nesses procedimentos como estratégia para nossa ação interventiva. No entanto, é bom já anunciar, o entendimento de jogo e brincadeira que balizou nossa intervenção foi fundamentalmente conduzido pela perspectiva teórica do Se-Movimentar.

Diferentes perspectivas teórico-metodológicas na Educação Infantil concordam com a afirmação de que os jogos e as brincadeiras são procedimentos adequados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com o “jeito de ser criança”.

É predominantemente por meio do jogo e da brincadeira que as crianças estabelecem contatos com o mundo e, especificamente, com outras crianças – seus pares. Assim, essas atividades são reconhecidas como importantes e necessárias para o desenvolvimento das crianças, uma vez que influenciam significativamente no desenvolvimento de seu pensamento, imaginação e linguagem.

No entendimento de Brougère (2004), o jogo pressupõe princípios, regras e funções, o que o torna uma atividade tanto do adulto como da criança, ao passo que a brincadeira é uma atividade não exclusiva, mas eminentemente infantil, já que é predominantemente livre, sem ser a *priori* delimitada e, também, procede pela superposição da dimensão simbólica, da representação, sobre a dimensão da função. Na brincadeira, a criança é livre para criar, recriar, apropriar-se e reativar, ao seu modo e dentro de suas circunstâncias, o meio que a circunda.

Para Brougère (2004), as regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que ela se desenvolve, caracterizando-a sempre como uma *circunstância em aberto*. Nesta circunstância, a brincadeira é entendida como um campo incerto, indeterminado e com dimensões aleatórias. Porém, é essa condição de eventualidade que aproxima a brincadeira da “imprevisibilidade de um futuro aberto”.

No argumento de Kishimoto (2008), definir o que é brincadeira e jogo, temas caros ao se tratar de crianças e prática pedagógica, não é mesmo tarefa simples. Fatores como prazer, liberdade, incerteza, improdutividade, ato voluntário, caráter fictício e lúdico, representação, regras, arrebatamento e outros, conforme Huizinga (1996) e Caillois (1979), compõem os

fenômenos, de tal maneira que dificultam, ou mesmo impossibilitam, defini-los de maneira precisa.

Por outro lado, embora também fundamentado no lúdico, assim como a brincadeira, o jogo nem sempre é valorizado por essas características. Ou ele é concebido como facilitador de desenvolvimento, ao considerar as dificuldades de uma aprendizagem definida socialmente, ou como uma condição apenas natural (biológica) da criança (BROUGÉRE, 2004). Desses entendimentos depreendem-se as concepções técnico-instrumental e funcionalista das pedagogias com crianças que recorrem ao jogo e a brincadeira como recursos para o desenvolvimento da prática. Desconsideram-se, nesses casos, o fato de que as crianças, quando jogam e brincam, inevitável e gradativamente já ampliam os seus conhecimentos sobre o mundo, assim como desenvolvem sua capacidade e possibilidade de tomadas de consciência dele, do outro e de si mesmas, sem, necessariamente, estarem ancoradas apenas nos aspectos técnicos e funcionais do jogo.

Nessa perspectiva, Lima (2008) propõe o jogo e a brincadeira como possibilidade pedagógica, na qual os fundamentos lúdicos e a liberdade do brincar das crianças sejam garantidos, sem, contudo, eximir o professor do compromisso de efetivar uma intervenção pedagógica.

Não se trata, portanto, de conceber essas atividades numa atitude de “deixe brincar”, desprovida de intenções pedagógicas, como deixa subentendida a noção de *laissez faire*, de cunho “espontaneísta”, na qual os professores concebem o espaço do brincar como suficiente “por si só” no âmbito educativo, onde não se proíbe, mas também não há interferência pedagógica, no sentido de orientar as crianças para novos conhecimentos/aprendizados. É preciso, portanto, que os professores entendam as *intenções* presentes no ato de brincar e/ou jogar, pois são justamente elas que nos permitem, segundo Kishimoto (2008, p. 25), significá-las como jogo e/ou brincadeira.

Diante do exposto, a nossa opção, então, quando nos referirmos a jogo e brincadeira, neste capítulo, estamos assumindo que ambos compartilham do mesmo fundamento. Além do que, é à capacidade das crianças brincarem e/ou jogarem que atentamos, e não, preferencialmente, às características que definem teoricamente jogo e/brincadeira.

Não obstante os jogos e/ou brincadeiras já serem tomados como recursos pedagógicos privilegiados na Educação Infantil, no que diz respeito ao proveito didático de seus fundamentos – do lúdico, da liberdade imaginativa, criativa e expressiva, por conseguinte, do movimento entendido como expressivo e significativo – parece, como já dissemos, ainda

existir uma incompreensão por parte dos professores acerca da forma como estes possam ser viabilizados como uma *prática comunicativa* coerente com o modo de ser criança e, por conseguinte, que permita a participação de todos os alunos.

Como já apontamos, defendemos o movimento humano numa perspectiva fenomenológica (KUNZ, 2001; TREBELS, 2006), de cuja compreensão concluímos ser o movimento a linguagem específica da criança, logo, o seu modo específico de ser. A concepção fenomenológica de movimento humano, que se opõe às concepções do movimento como meramente biomecânico, permite-nos entender como ele é nutriente da expressividade infantil. Assim, as crianças experienciam, conhecem e dialogam com o mundo, com os outros e consigo mesmas a partir deste modo específico de produzir linguagens/signos: *sendo* corpo-movimento.

5.2 Se-Movimentar: signo da experiência vívida

Muito se acusa, em tempos hodiernos, que o modo como experienciamos o mundo e as relações humanas é cada vez mais técnico e abstrato, e, em decorrência disso, cada vez mais perdemos o contato e a capacidade de *viver, perceber e interpretar* o essencial, ou seja, o sentido e significado da nossa vida, das nossas ações.

Somos abstratos quando nos referimos apenas ao que já foi falado, interpretado, abstraído, enfim, conceituado. Distanciamos-nos, desse modo, do *envolvimento* na experiência vívida e, assim, perdemos o prazer de perceber e admirar as expressividades e significações novas e diferentes. Por isso, também temos dificuldades em definir quais os reais e verdadeiros sentidos e significados que uma experiência tem para nós e, conseqüentemente, em compreender a experiência singular do *outro/do alter* – das crianças, por exemplo.

Ora, se desenvolvermos uma prática pedagógica nessa perspectiva técnica e abstrata, fatalmente desprezaremos os desejos e reais interesses das crianças em favor de atender aos anseios de uma sociedade voltada à técnica, ao alto rendimento e aos valores mercadológicos, enfim, a interesses imediatistas, desinteressados dos valores estéticos e sensíveis, base de toda humanização. Como afirma Kunz (2004), é justamente o desinteresse e a desvalorização dos fatores referentes ao nosso autoconhecimento ou “conhecimento de si” que geram as dificuldades para alcançarmos a tão preconizada educação para a emancipação, a cidadania, a capacidade de autonomia e auto-reflexão.

Como, então, é possível, no âmbito da prática pedagógica com crianças, que nos desvencilhemos desses interesses imediatistas, consumistas, especializados e impostos pelas mídias na sociedade capitalista, de tal sorte a viabilizar uma prática assente em princípios estéticos/sensíveis e éticos, capazes de envolver aspectos como o afeto, a emoção, o sentimento, a paixão etc?

Para Sodré (apud CAETANO, 2006, p. 132), uma atividade estética envolve o sentido do “estar juntos”, do fruir junto, corporalmente, quer dizer, na corporeidade, a origem da interação entre os sujeitos e destes com o mundo.

No esclarecimento de Gordijn (apud TAMBOER, 1979), a corporeidade só pode ser influenciada e reconhecida na ação, no movimentar-se. Nesse caso, como a Educação lida com seres humanos (com corporeidades, portanto), o “movimentar-se” deve ser o “núcleo” do ensino⁷⁵. Dessa forma, “a corporeidade é reconhecida somente no movimentar-se, mas não o contrário” (GORDIJN apud TAMBOER, 1979, p.4).

Para Gordijn (apud TAMBOER, 1979), a corporeidade é um ato *intencional*; experimentamos a existência na qualidade de “corporeidade intencional”, o que é diferente da concepção que vê o movimento como deslocamento físico de um lugar para o outro, como mudança do corpo no espaço. O corpo/corporeidade intencional é, para Gordijn, o físico que se transcende ao agir. Nesse sentido, todo e qualquer limite que experimentamos no movimentar-se, não são limites de nosso corpo físico, entendido como objeto, mas são limites impostos pelo mundo externo e pelo nosso próprio objetivo na ação de movimento.

Gordijn exemplifica da seguinte forma: quando uma criança tem dificuldades para empilhar um tijolo, as dificuldades que surgem em tal tarefa não se referem a uma dificuldade ou um “não-poder” inerente à criança, mas sim a um limite inerente às propriedades do próprio tijolo. “A corporeidade intencional é um modo de existência em cujo contexto eu, ao responder às coisas e às pessoas, me encontro e transcendo o meu físico enquanto objeto” (GORDIJN, apud TAMBOER, 1979, p. 13-14). Há neste entendimento, um sentido de experiência perceptiva ou corpo perceptivo, como compreende Gordijn.

A propósito, como afirma Abramowicz (2009) reside na infância a circunstância propícia a devires, a vir a ser, no sentido da capacidade inventiva das crianças como experimentação de outras coisas, de outros mundos, de outras possibilidades. Estar na

⁷⁵ Gordijn refere-se ao ensino na especialidade da Educação Física. Todavia, propomos estender a ideia desse autor para pensar a educação como um todo e, em especial, a Educação Infantil, já que a linguagem/modo de agir de seus sujeitos – as crianças – é exatamente o movimento.

infância, ser criança melhor dizendo, é estar vinculado à arte, à inventividade, ao intempestivo e ao ocasional. Por isso, para nós, a Educação Infantil constitui-se como o espaço perfeito para o combate a este mundo célere e tecnicizado, com raras possibilidades de experiências vívidas, sensivelmente significadas.

Mas, vale lembrar, a Educação Infantil deve ser concebida como espaço de brincar e não como espaço de *informações* escolarizantes, como costumeiramente é conduzida a prática pedagógica nesse âmbito educativo. Esta “prática informatizante”, como bem define Larrosa Bondía (2002), é a retórica do mundo contemporâneo que defende a necessidade de formar sujeitos informantes e informados. Para o autor, o excesso de informações acaba por anular as possibilidades da experiência, uma vez que leva os sujeitos à obsessão pela informação e saber, o que não se confunde com sabedoria. Já a experiência, para Larrosa Bondía (2002, p. 116), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. A experiência, prossegue o autor, é um encontro com algo que se experimenta.

Assim, para entendermos o que é experiência, é necessário, primeiramente, desvinculá-la do entendimento de informação e/ou conteúdo escolarizante. Muitas vezes, diz Larrosa Bondía (2002), assistimos a uma aula, uma conferência, lemos um livro, viajamos, enfim, ficamos sabendo muitas coisas que antes não sabíamos, mas, ao mesmo tempo, nada nos aconteceu, nos tocou, nos sucedeu. Dentre outros argumentos levantados pelo autor para justificar o rareamento da experiência nos dias atuais, está a indiscutível falta de tempo que nos consome, inclusive, no prejuízo do desenvolvimento da docência: é preciso cumprir prazos, conteúdos, horários, rotinas...

Por esta razão, defendemos que, na Educação Infantil, a prática pedagógica deva ser pautada em lógica diversa do ensino fundamental e médio, de modo que o importante seja a valorização da brincadeira/jogo como circunstância/espaço de construção pedagógica, sob a égide do entendimento de movimento como teor expressivo e significativo. Em outras palavras, quando defendemos o brincar/jogar como espaço propício ao desenvolvimento pedagógico, estamos dizendo que ela deve se desenrolar com base na perspectiva do Se-Movimentar, a qual, além de possibilitar às crianças conhecerem sensível e significativamente o mundo, também lhes permite criar estratégias para produzir conhecimentos.

Desse modo, é nessa circunstância que podemos contar com a possibilidade de as crianças transformarem suas vidas, seus sentidos e significados: as coisas no brincar tornam-

se outras, pois que “é um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância” (BROUGÈRE 2004, p 99). Como afirma Reynolds (apud BROUGÈRE, 2004, p. 102), “a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas”.

Daqui a necessidade de o processo educativo considerar a criança como quem, ao brincar, vive uma situação que permite experimentar comportamentos novos e criar para a descoberta de suas competências. No brincar, o tempo é outro e não coincide com o tempo de atividade adulta: o tempo da informação, da cobrança, do individualismo, do fugaz, do efêmero... No brincar, o tempo é intenso, é de entrega, é o tempo do outro (do coletivo), da corporeidade, enfim, da comunicação sensível, fonte de todo processo de criação/invenção.

Dessa maneira, um professor para se utilizar dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, necessita, primeiro, conhecer uma perspectiva que lhe oriente em suas condutas docentes, e que seja coerente com o discurso de que o brincar/jogar é o modo de experimentação das crianças, no qual elas vivem os seus modos próprios de ser: corpomovimento significativo.

Experienciar de fato o mundo é agir sobre ele. Assim, todo e qualquer processo educativo com crianças sustentado no brincar/jogar constitui-se como ato de significação que se processa na própria experiência. É nesse sentido que a perspectiva do Se-Movimentar nos é cara, uma vez que o movimento é o substrato que nos permite experimentar e perceber o mundo. É o movimento que nos faz sujeitos vivos e perceptivos (KUNZ, 2004).

Pensemos, por exemplo, numa situação de velório. O que diferencia o corpo de uma pessoa que perdeu a vida dos corpos daqueles que o velam? É exatamente o fato de estes ainda estarem em movimento, logo, destinados à percepção. Como afirma Trebels (2006), o movimento e a percepção não podem ser separados entre si, nem dissociados do sujeito que se movimenta. Desse modo, falar de experiência e de ação perceptiva é a mesma coisa que falar de movimento.

Por isso, para Trebels (apud KUNZ, 2006, p. 20), existe uma "relação de sentido/significado entre ser humano e mundo que se estabelece pelo movimentar-se, como uma experiência estética. O movimento assim entendido é uma “ação em que o sujeito, pelo seu *Se-Movimentar*, introduz-se no mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (TREBELS, 1983 apud KUNZ, 1991, p. 163). Por isso o Se-Movimentar é a linguagem específica da criança, quer dizer: corpomovimento significativo.

Quando se foca o ser humano-que-se-movimenta, foca-se a *experiência primordial de ser e estar no mundo* e o caráter dialógico do movimento. É, como já indicamos, o que se entende por “compreensão-de-mundo-pelo-agir” (KUNZ, 2001; TREBELS, 2006).

Por esse motivo, o âmbito da Educação Infantil é o espaço adequado para retomarmos as questões fundamentais e significativas que caracterizam a experiência humana. Para Kunz (2004, p. 28), o Se-Movimentar de forma autônoma e significativa é “veículo de libertação [e emancipação] das excessivas referências [meramente] externas que nos são colocadas sem a nossa autorização”.

Conferir ao movimento o estatuto de substrato da experiência e, assim sendo, veículo de libertação e emancipação é, no nosso entendimento, uma fonte para descobrirmos como designar qualidade às experiências educativas das crianças, quer dizer, criar oportunidades para que o acontecimento dessas experiências se deem numa dimensão eminentemente sensível/estética e ética. Possibilitar *experiências sensíveis/significativas* às crianças na prática Pedagógica da Educação Infantil, bem como priorizar a *qualidade* (nos princípios, concepções e condutas reflexivas) dessa experiência foi a meta pedagógica de nosso trabalho investigativo. Por isso nos dedicamos à compreensão da temática da experiência – cujo fundamento nos permite falar pedagogicamente em simultaneidade súnica – e seu substrato, qual seja, o *movimento significativo*.

Não podemos, assim, prescindir, no âmbito da Educação Infantil, da compreensão do movimento como experiência significativa, pois é exatamente em seu esclarecimento que reside a possibilidade de concretizarmos uma outra prática pedagógica, na qual permitiríamos, de fato, às crianças atribuírem sentido ao que fazem nessa instituição. Como afirma Araújo (2005), é a *operação expressiva do movimento* fundada na intuição, na sensibilidade e na percepção, que permite, verdadeiramente, a produção/criação de conhecimentos, culturas, enfim, de expressividades significativas. É nessa operação (do movimento expressivo e significativo que conta história), que podemos conhecer as histórias singulares de cada criança na prática pedagógica.

5.3 Jogo e brincadeira: instância estética e significativa das crianças

Em questionamento às polarizações existentes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil (ou espontaneísmo ou funcionalismo/instrumentalização; ou comandam os professores ou ficam sós as crianças), Singer e Singer (2007) argumentam a favor da imaginação, do faz-de-conta e do jogo simbólico e nos dão bases para entender que estas são

as condições oportunas nas quais as crianças produzem conhecimentos/aprendem. A propósito, a imaginação e o faz-de-conta, são, precisamente, as substâncias nutrientes das crianças ao brincarem/jogarem.

Assim, no diálogo com Singer e Singer (2007), o nosso entendimento é que, coincidente e simultaneamente à imaginação/faz de conta, brota a *expressividade significativa*, o processo comunicativo das crianças. Nessa direção, Munarin (2007), ao estudar as influências do imaginário midiático na cultura de movimento das crianças, demonstrou haver imbricação entre imaginação e movimento, ou seja, quando as crianças se movimentam, o fazem a partir da imaginação, ou mesmo, a imaginação se institui a partir de seu “Se-Movimentar”, o que lhes possibilita descobrir modos de dialogar com seus mundos, com suas dúvidas e com suas expectativas.

É, pois, na instância da brincadeira e/ou jogo, e na coincidência da imaginação com o processo de Se-Movimentar que as crianças têm a oportunidade de produzir e expressar conhecimentos/significações/aprendizagens.

Dessa forma, o que se esclarece é que a situação da brincadeira e/ou jogo pode ser entendida como o cenário adequado no qual podemos acessar as “reais” necessidades e desejos das crianças, para além dos despertados pela sedução e velocidade da indústria cultural.

A nossa hipótese, daí derivada, é que um procedimento pedagógico circunstanciado pela instância da brincadeira e/ou jogo e pelo entendimento fenomenológico de movimento expressivo e significativo, mostra-se eficaz para nos auxiliar na tarefa de perceber, ler e interpretar as expressividades comunicativas das crianças, bem como para descobrirmos como elas podem melhor aprender as expressões sgnicas (linguagens) que são desenvolvidos na Educação Infantil.

Nesse sentido, destacamos os estudos de Bateson (1998), para quem o jogo e a brincadeira supõem uma comunicação, que o autor prefere nomear *metacomunicação*. Nesse entendimento, há necessidade de os participantes de um jogo ou brincadeira estabelecerem um acordo comunicativo, de onde é possível diferenciar jogo e não-jogo. Assim, o autor acredita que o jogo ou brincadeira só se torna possível mediante um certo grau de metacomunicação dos indivíduos que estão jogando, de maneira a trocarem sinais que veiculem algumas mensagens com significações variadas, que podem ser explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais.

Nessa mesma perspectiva, Araújo (2010) apresenta-nos o jogo como um processo de intersubjetividade, no qual o jogo não é uma representação que acontece a partir de um conjunto de regras, mas consiste numa relação intersubjetiva, na qual um depende do outro para que o jogo aconteça. Ou seja, jogamos a jogada do outro; experimentamo-nos no “corpo” do outro.

A exemplo de Bateson (1998), a nossa hipótese é que reside na compreensão ontológica do processo de *relações comunicativas* o sentido de todo e qualquer processo de significação, como já colocamos. Para tal, temos nos apoiado na noção de *signo* trazida por Peirce (1972, 1974, 1990).

Apenas para lembrar, signo, para Peirce (1974), é algo que representa um outro, em certos aspectos e sob certa maneira, para alguém ou para algo (de caráter cósmico, não restrito ao humano). Tal definição é similar à trazida por Bateson (1998), ao enfatizar o jogo como espaço concreto e dinâmico de possibilidades interpretativas primeiras. O jogo (como signo) não representa a si mesmo, mas é signo de outras ações/intenções/sentidos. É este sentido representado, comunicado pelo jogo, que deve ser o nosso foco interpretativo, o que implica dizer que a comunicação é a fonte de todo processo.

Em vista disso, no nosso entendimento, a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil deve ser contemplada e interpretada como ação contingente, como experiência estética (primeira), como espaço concreto de confrontos, de interesses, de informações, e por isso, como possibilidade de “leitura” /interpretação nela mesma, no calor de sua ação, e não como reprodução de interpretações já feitas. É na dimensão da própria prática do jogo ou brincadeira que se encontram os signos daquilo que ela representa (dos sentidos singulares, das sensibilidades, das emoções etc.).

Dessa forma, na esteira de Bateson (1998), ratificamos nosso desejo de a prática pedagógica com crianças vir a ser concebida como *jogo* ou *brincadeira*. Jogo que primeiro é vívido, estético e transformador. Depois, como processo segundo, passa a ser discriminado, aprendido e apreendido, mas com base no processo primeiro: território a ser resgatado para permitir relações mais afetivas, comunicativas, relações humanas, enfim.

Isso implica que pensar a prática pedagógica efetivada na circunstância do movimento expressivo e significativo, no fluxo contínuo alimentado na dimensão estética nos remete, obrigatoriamente, à clássica concepção de jogo formulada por Huizinga (1996) – o *jogo em si mesmo*, como fato que encerra *sentidos e significados*, como *categoria absolutamente primária da vida* e como experiência *estética* que transcende a humanidade.

"Homo Ludens", de J. Huizinga é, possivelmente, a obra mais citada quando se trata do tema jogo, inclusive no campo da Educação. Por outro lado, também é verdade que a obra já sofreu contundentes críticas, por exemplo, de Dunning (1992), Buytendijk (1977) e Eco (1989).

Sem adentrar o mérito dessas críticas, o que pretendemos valorizar no diálogo com Huizinga é a possibilidade de argumentar a favor de uma prática pedagógica com crianças que se efetive com base no movimento expressivo/significativo, que, por sua vez, é alimentado na dimensão estética, tão esquecida e desvalorizada em tempos atuais.

Infelizmente, após muitas décadas da primeira edição de "Homo Ludens", o que ainda prevalece na Educação – e na Educação Física, vale lembrar – é uma concepção de jogo e brincadeira que enfatiza apenas o seu caráter funcionalista, com objetivo de melhorar o rendimento escolar das crianças, antecipando, assim, os preceitos técnico-didáticos próprios do ensino fundamental (as regras da alfabetização, por exemplo). O jogo como imersão, relação e comunicação da criança com o mundo continua sendo desconsiderado pelos professores, de sorte que as crianças, no seu aqui-agora, também acabam sendo desprezadas.

Curioso, pois, é que o próprio Huizinga, após apresentar seus principais fundamentos, apoiando-os, em grande medida, na dimensão lúdica da vida das crianças e dos animais pequenos, estabelece com estes um distanciamento, sob alegação de que eles (as crianças e os animais) resistem inabalavelmente à análise. Ora, esta é a condição que determina uma situação estética. Nela, na primeiridade, como já vimos em Peirce (1974, 1990), os sujeitos que jogam, por exemplo, não têm o propósito explícito de comunicar alguma coisa. Há apenas imersão, entrega, fruição, arrebatamento dos sujeitos/das crianças. Observemos, por exemplo, as fotografias 72 e 73, nas quais flagramos crianças em situação de brincar/jogar na EMEI "Joaninha".



Fotografia 72 - Crianças brincando



Fotografia 73 - Crianças brincando

Nessa situação as crianças *estão sendo*, estão imersas em primeiridade, quer dizer, estão na sua potência, no poder ser, na qualidade em si mesma, que são próprias dessa categoria (PEIRCE, 1974). Para o autor, primeiridade significa novidade, vida, liberdade:

livre é o que não tem outro atrás de si determinando suas ações. [...]. A Liberdade só se manifesta na multiplicidade e na variedade incontrolada; e assim o Primeiro torna-se predominante nas idéias de variedade sem medida e multiplicidade. É a idéia condutora da 'multiplicidade sensível' [...]. O primeiro predomina na sensação, distinto da percepção objetiva, vontade e pensamento. (PEIRCE, 1974, p. 94)

Mas a defesa da imersão das crianças na dimensão estética/primeiridade, não quer dizer que o jogo ou brincadeira não seja um processo comunicativo. O que estamos enfatizando é que quando uma criança brinca/joga inteiramente envolvida, entregue, perde a

noção de tempo e espaço e frui arrebatada, de tal sorte que não se *preocupa* em comunicar algo para alguém⁷⁶. Por isso falamos em dimensão estética, em primeiridade.

Evidentemente, as crianças comunicam-se entre si ao viver o prazer de brincar/jogar, ou mesmo os conflitos no brincar/jogar, que bem sabemos existir. A comunicação é, pois, o motor que se engrena na própria relação das crianças que jogam. Assim, ela é um processo inerente ao próprio ato de brincar/jogar. O que não existe, no caso de uma entrega á brincadeira/jogo, é um estado de vigília de nós mesmos, condição que acarretaria um processo comunicativo óbvio, técnico e reprodutivo de pensamentos e representações já estabelecidos e, assim, estaria dificultado o acesso à criatividade, à espontaneidade, à liberdade, enfim, à expressividade genuinamente singular, capaz de dizer quem realmente somos, quem cada criança é.

Quando uma criança brinca/joga envolvidamente – no âmbito do estético – ela não se preocupa com saberes, valores, enfim, com as representações criadas exclusivamente pelos interesses e necessidades dos adultos. Ela simplesmente *é*, deixa-se ser, descobre o mundo brincando, dialogando no Se-Movimentar com as coisas, com o outro e consigo mesma.

Por isso Larrosa Bondía (2002) justifica que o sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. É assim, um sujeito “ex-posto”, que se expõe a ser tocado, afetado, provocado, sensibilizado... Em suma, para ele o sujeito da experiência é um “espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

O que não podemos, então, é confundir a condição propriamente comunicativa e criativa do jogo/brincadeira para transformá-lo, como se têm feito, em procedimentos didáticos funcionais/ instrumentais para o ensino de conteúdos escolarizantes e para o suposto desenvolvimento "bio-psico-social" das crianças. Pois, nesse sentido, o jogo é facilmente tomado pelo aspecto técnico/simplista da comunicação transparente, que dá aos professores a equivocada expectativa de que serão capazes de, por seu intermédio, facilmente ler e interpretar o que as crianças aprendem dos conteúdos que são ensinados.

Fensterseifer (2006), ao fazer uma análise do fenômeno esportivo na contemporaneidade, auxilia-nos a compreender melhor o que queremos dizer a respeito da necessidade de pensar o jogo a partir de sua dimensão estética na Educação Infantil. Na busca por entender o fenômeno esportivo a partir da compreensão do ser humano como não

⁷⁶ O que não quer dizer que as expressividades dos jogadores não possam ser interpretadas por alguém externo ao jogo.

prisioneiro de “determinismos simplificadores”, o autor, inevitavelmente adentra à temática do jogo e afirma:

estar em jogo é abandonar a condição de sujeito-objeto, é ser jogado pelo jogo que jogamos [...] o jogador/atleta ao entregar-se ao jogo (ser jogado pelo jogo), perde a condição de sujeito (‘se perde’), o que nossa prudência, bom senso e racionalidade não permitem. É, portanto, loucura, escândalo, mas loucura e escândalo que nos arrebatam. Arrebatam-nos por algo em nós que escapa à objetivação. (FENSTERSEIFER, 2006, p. 24)

Para Fensterseifer (2006) são condições como as do jogo, da arte, do erotismo e mesmo do amor, elementos próprios do universo estético, que são capazes de subverter toda tentativa de objetivação.

É nesse sentido que Araújo (2010, p. 82), acusa o fato de o jogo no âmbito escolar ter perdido a sua característica de espontaneidade, por que se insiste em objetivá-lo, transformando-o em facilitador do processo de ensino e aprendizagem: “A perda da espontaneidade é a perda de seu sentido estético, pois é justamente neste instante em que nossa capacidade de perceber é mais aguçada, estamos livres para sentir e criar novas possibilidades, vamos dizer o que ainda não foi dito, pensar o impensado”.

É importante notar que também os DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16), sugerem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devam respeitar princípios de cunho éticos, políticos e estéticos. Assim dispõe as diretrizes sobre os termos relativos aos princípios estéticos: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”.

Assim, ao atribuir ao jogo e brincadeira a condição de instância estética da prática pedagógica com crianças, precisamos também estar alertos e críticos ante as contradições que tal condição também carrega. O jogo ou brincadeira, termo “coringa”, tanto é capaz de promover sedutores discursos didático-pedagógicos, como é vítima da acusação de que lhe falta uma “pedagogia”, de que não “ensina” nada (SANTOMÉ, 1999). Consensos, controvérsias, possibilidades, e mesmo dúvidas, definem esses temas de modo polêmico, como já exposto.

De um lado, parece-nos compreensível que as possibilidades pedagógicas do jogo e da brincadeira sejam fontes de tamanhas ambiguidades e incompreensões, haja vista a complexidade ontológica que reside em seu âmago. Por exemplo, a compreensão, por Santomé (1999), do jogo como fundamento/origem/ “parteira” do hábito, da cultura. De outro, e por este mesmo motivo (origem da cultura/hábito), intriga-nos o fato de que, ainda hoje, o

jogo não seja consensualmente compreendido como fonte de todo e qualquer processo pedagógico.

Para nós, está definitivamente claro que não podemos nos deter, na construção pedagógica com crianças, à suposta eficácia e eficiência didática e conteudista do brincar e/ou jogar, mas devemos, sim, voltar a nossa atenção às possibilidades oferecidas pela dimensão estética da brincadeira/jogo, pois nela residem motivos (atrativos) capazes de retomar e despertar os reais interesses e desejos das crianças, para aquém e além de limitar-se à reproduzibilidade de códigos estabelecidos por uma sociedade dominada pela indústria cultural. Tais atrativos, convém lembrar, são justamente as possibilidades lúdicas/ prazerosas ligadas à capacidade imaginativa e de faz-de-conta das crianças, e que podemos explorar pedagogicamente. Por exemplo, poderíamos utilizar como atrativo pedagógico o signo “voar” para incentivar as crianças a correrem, saltarem, rolarem, desenharem, se abraçarem (“voar” juntos) etc., de maneira que essas atividades não sejam desenvolvidas apenas porque são “conteúdos”, mas que se realizem por meio do desejo de uma busca/intenção prazerosa: “voar” sob diferentes formas.

Também, para nós, está no prazer estampado na *expressividade* (no movimento significativo) de uma criança que brinca/joga, a certeza de que ela vive aquele momento pedagógico (e o mundo) como sente e percebe mediante seus próprios sentidos e significados. Nesse viver, brincar envolvidamente, a criança liberta-se e, portanto, aprende e apreende/significa as coisas, o outro, a si própria, o mundo enfim. É esse processo, quando estimulado e admirado pelo professor, que é capaz de levar os sujeitos/as crianças à condição de cidadãos sensíveis, afetivos e emancipados.

A posse desses esclarecimentos é que nos facilita a busca por maior compreensão da complexidade que envolve a prática pedagógica com crianças, bem como melhor entendimento dos fatores que constituem o “sentimento” de humanidade: as relações humanas/de alteridade, a percepção, a sensibilidade, a intuição, ou seja, o movimento expressivo e significativo – teor da *dimensão estética*.

5.4 Envolvimento e intencionalidade: possibilidades mutissensórias de significação pedagógica

Reportando-nos à cena 3, descrita no capítulo anterior, a impressão inicial que se tem é de que as crianças preferiram expressar-se estimuladas pelas músicas da Xuxa às do grupo musical "Palavra Cantada".

Entretanto, como ficou evidenciado na leitura da cena, as crianças se expressaram, sim, de modo prazeroso ao assistirem aos vídeos do "Palavra Cantada" e nos deixaram evidente que, para além de serem percebidas (pelas professoras, por exemplo) como parte de uma massa (seduzida pelos produtos da indústria cultural), elas são singulares, são parte de um *coletivo* (que comporta diferenças), e, portanto, apreciam a música a seu modo próprio, como a sentem e percebem.

Como argumenta Gordijn (apud TAMBOER, 1979), na concepção de Se-Movimentar, o modo como significativamente experienciamos o mundo não é relativo à “imitação de formas”, de padrões já impostos de movimentar-se. Pois, neste caso, há apenas um assentimento, uma anuência aos movimentos do outro – dos quais se reproduzem movimentos padronizados e pré-fixados – de modo que os desejos, os interesses e intencionalidades subjetivas acabam camufladas. Ao contrário, Gordijn defende o Se-Movimentar como ação que envolve uma “imitação da intenção”. A imitação da intenção é o modo possível de chegarmos à “realização de objetivos a estabelecer”, isto é, implica o sujeito/a criança ir em busca de sua própria forma de movimento, da significação própria àquilo que sente e faz. A diferença entre “imitação da forma” e “imitação da intenção” equivale às noções de concepção de “movimento fechado” (reprodutivo, sem oportunidade para criação de sentidos, no qual o movimento é visto apenas como deslocamento físico no espaço) e concepção de “movimento aberto”, livre à percepção e criação de significações próprias na relação com o mundo. O Se-Movimentar é, aqui, concebido como relacionabilidade.

Vale acrescentar que o grande problema não está, necessariamente, no fato de as crianças gostarem de cantar e dançar os gestos criados pela ou para a artista Xuxa fazer sucesso no mundo mercadológico. O problema é quando, na tentativa de reproduzi-la, as crianças sequer tentam, são estimuladas, melhor dizendo, a recriá-los a partir de suas própria criatividade e percepções singulares. Pedagogicamente falando, é preciso, como diz Tamboer (1979), que o processo de ensino e aprendizagem não se restrinja à *imitação da forma* (padrões de movimentos já fixados) e dirija-se à busca da *transcedência aprendida*, que abre a possibilidade do encontro criativo ou inventivo com o “mundo do movimento”.

Em termos peircianos, como já vimos, o que deve mover a conduta do professor é o objeto de seu interesse, de sua responsabilidade pedagógica; logo, são as crianças, e não os conteúdos que supostamente devam ser a elas ensinados.

É nesse sentido que a nossa tarefa na Educação Infantil é oferecer *motivos* pedagógicos (atrativos) – e não modelos – capazes de gerar, a partir de situações estéticas/sensíveis, intenções, interesses e desejos que sejam realmente próprios de cada criança (a sua expressividade e significação singular). É dessa forma, então, que podemos propiciar qualidade nas experiências educativas das crianças.

Pois pensar em oferecer motivos e não modelos para as crianças indica uma preocupação com a qualidade de suas experiências educativas. Se preceitos didáticos e padrões midiáticos, nos impõem modelos para as crianças, a nossa preocupação deve ser com a experiência, com o processo expressivo e significativo das suas ações, ou seja do Se-Movimentar. E a qualidade de uma experiência educativa pressupõe contextos, espaços intencionalmente qualificados e ambientados (FERRARA, 2007; SANT'AGOSTINO, 2001) que favorecem ou desfavorecem tal experiência. Aqui reside o papel do professor: propiciar, ou seja, qualificar contextos para experiências alentadoras às crianças na Educação Infantil.

A esse respeito, Csikszentmihalyi (1999) é um autor que também pode nos auxiliar na compreensão das propriedades que constituem uma experiência. Para o autor, o conteúdo da experiência é o envolvimento interconectado de emoções, intenções e pensamentos, de modo que um pode modificar o outro à medida que se avança na experiência, numa ação, num jogo: “o coração, a vontade e a mente participam de um mesmo evento” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 35). O autor denomina tal evento de *experiência de fluxo*.

Entende ainda Csikszentmihalyi (1999) que a experiência de fluxo só ocorre quando, ao experienciar uma ação, o sujeito imbui-se de intenções, metas e motivações. Em decorrência deste esclarecimento, podemos aprender com o autor que uma prática pedagógica deve ser tão motivante/alentadora a ponto de despertar prazeres nas crianças em jogar/brincar, e aprender. Isso porque, de acordo com autor, são justamente essas condições as responsáveis por revigorarem a concentração, a percepção, o foco, o controle e as habilidades equilibradas com as possibilidades de ação. Nesses casos, os sujeitos, na ação, pressentem a necessidade de ir ao encontro de maiores e novos desafios, o que significa dizer que aquelas situações facilitam a percepção da presença de signos novos. Estar imerso na experiência é estar aberto à possibilidade real de aprendizagem.

É oportuno aqui retomar Singer e Singer (2007), para os quais as ações intencionais, e deliberadas, das crianças são também pontos importantes para serem considerados numa prática pedagógica. Os autores defendem que, quanto mais as crianças são estimuladas, isto é, quanto mais criemos situações imaginativas, maiores recursos e condições elas terão para criar seus *scripts* (roteiro criativo).

A concepção de *script*, enfatizada por Singer e Singer (2007) condiz, em boa medida, com a noção de prática pedagógica aberta e em fluxo, como a que defendemos – como relações comunicativas – uma vez que ela não se refere a sequências expressivas e significativas pré-determinadas, como a das crianças que, na cena 3, aparentemente “reproduziam” na euforia as músicas/danças da Xuxa, por exemplo. A concepção de *script* e de fluxo referem-se, isso sim, à oportunidade em aberto de as crianças imaginarem, criarem, perceberem signos em espaços que sejam motivadores (intencionalmente organizados pelo professor) de produções de conhecimentos/aprendizagens.

Noutras palavras, é uma prática que permite, no confronto de criança com criança, criança com professor e de todos com a diversidade sónica, o desenrolar de expressividades significativas, criativas e inusitadas, as quais, de modo algum, devem ser interrompidas, mas, sim, estimuladas.

O que Csikszentmihalyi, Singer e Singer e outros aqui citados indicam para pensarmos uma Educação Infantil circunstanciada pela instância do jogo e da brincadeira é que não podemos, como professores, nos furtar da obrigação de oferecer estímulos e motivações para as crianças se envolverem cada vez mais na situação de jogar/brincar. O nosso dever, então, é organizar espaços pedagógicos que sejam motivantes e significativos para o desenvolvimento de suas multissensorialidades.

Para isso, é preciso que os professores estejam em perfeita simbiose com as crianças que brincam/jogam. Vale notar que somente nesta simbiose e compreensão o professor tem condições e elementos para planejar e oferecer atrativos que fomentem o Se-Movimentar das crianças. Para tal, é preciso perceber, por meio dos olhares, dos gestos, enfim, das expressividades significativas das crianças, as suas reações de contentamento/descontentamento, alegria/tristeza, sucesso/fracasso e tantos outros sentimentos.

Situação imaginativa e lúdica, faz-de-conta, gratificação imediata, possibilidade de estabelecimento de normas e regras, superação de capacidades, possibilidade interpretativa, emoção, prazer/êxtase, multissensorialidade, são condições que caracterizam a brincadeira/jogo, não obstante os frágeis discursos que negam suas potencialidades.

Sendo assim, o nosso dever, em relação à melhoria da qualidade da prática pedagógica na Educação Infantil, reside na tarefa de construir, reconstruir, incentivar e apresentar novas possibilidades de organização de espaços adequados para que a essência da brincadeira/jogo constitua a base de todo processo e se manifeste em criação e significação, portanto, em aprendizado.