

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**JOGO E EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**Contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer**

**CARMEN DE BARROS RIEGEL**

**Pelotas**  
**2008**

**CARMEN DE BARROS RIEGEL**

**JOGO E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

**Pelotas**

**2008**

Banca Examinadora:

.....

Prof. Dr. Rosalvo Schütz

.....

Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger

.....

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

.....

Prof<sup>a</sup>. Dra Elisa dos Santos Vanti

*Aos amados parceiros no encantador jogo da vida:*

*Marco Aurélio, meu marido;*

*Rodrigo e Rafael, meus filhos;*

*Alexandra e Andréa, minhas noras-filhas;*

*Matheus, meu neto.*

## Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira, um autêntico gadameriano,  
pela sua posição humanista e pela sua arte em orientar.

À equipe da Creche Mimosa, especialmente às professoras,  
pelo verdadeiro carisma do diálogo que para Gadamer  
“está presente na espontaneidade viva do perguntar e responder,  
do dizer e do deixar-se dizer”.

À Márcia Hernández Dias Koller, pela parceria amiga,  
nesta caminhada em direção ao Mestrado

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como o jogo, entendido a partir da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, pode contribuir no processo de formação da criança na Educação Infantil. Para isso foi necessário problematizar a prática pedagógica das professoras da Creche Mimosa, inserindo-me num processo dialógico de reflexão e ação que resultasse na construção coletiva de uma concepção de jogo capaz de contribuir para qualificar o processo educacional por elas desenvolvido. A metodologia utilizada sugere uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de observações e entrevistas como forma de coletar o maior número de dados e informações que pudessem contribuir para análise e interpretação dos resultados. O principal material de análise, além das observações, são as narrativas das professoras a respeito de suas concepções do jogo na ação pedagógica com crianças. A Hermenêutica Filosófica de Gadamer é o referencial teórico utilizado pela pesquisa no que se refere à explicação ontológica do jogo como fio condutor da formação humana. A análise dos dados demonstra a necessidade de um contínuo pensar no processo da Educação Infantil sobre a importância do jogo para a formação da criança. Além disso, comprova que a dimensão humana do jogo, conforme o pensamento gadameriano, contribui para qualificar o trabalho docente com as crianças numa ação humanizadora, de respeito à criança, enquanto ser de relações em busca de desvendar o mundo.

Palavras-chave: Hermenêutica Filosófica de Gadamer – Jogo – Educação Infantil

## **ABSTRACT**

This research aims to investigate how games, analyzed from Hans-Georg Gadamer's Philosophic Hermeneutics point of view, can contribute to child upbringing in Child Education. For such the pedagogic practice of Child Education teachers at the Mimosa Day Care Center was discussed with the participation of a researcher and through a reflective and active dialogical process that could lead to the collective building of a game conception which enabled the qualification of the educational process developed by these teachers. The methodology used suggests a qualitative piece of research which was done by observation and interviews in order to collect as many data and pieces of information as possible to subsidize the analysis and interpretation of results. The main material for this analysis, besides observation, was made up of the teachers' accounts of their game conceptions in the pedagogic action with the children. Gadamer's Philosophic Hermeneutics served as the theoretical basis for this research as to the ontological explanation of the game as a conducting wire in human education. Data analysis demonstrates the need for a continuous reflection on the importance of games in child upbringing. Also, it proves that the human dimension of games, according to Gadamer, adds to the qualification of the teaching staff's work with children by means of a humanizing action of respect towards them, and in their relation in the search for world disclosure.

Key words: Gadamer's Philosophic Hermeneutics – Games – Child Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>1 O JOGO COMO FIO CONDUTOR DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Por que Hans-Georg Gadamer é a fonte principal para refletir sobre o conceito de jogo ..	12
1.2 Conceito de jogo .....	19
1.3 Características estruturais do jogo .....	26
<b>2 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>34</b>
2.1 Jogo infantil .....	35
2.2 Jogo educativo .....	39
2.3 Conceito de formação para Gadamer .....	41
<b>3 A RECONSTRUÇÃO E A INTEGRAÇÃO COMO TAREFAS HERMENÊUTICAS</b>	<b>47</b>
3.1 A Creche Mimosa e a sua realidade .....	50
3.2 A investigação dialógica com as professoras da Creche Mimosa .....	56
3.3 O conceito de jogo para as professoras .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo.  
É triste ter meninos sem escola,  
mas mais triste é vê-los enfileirados em salas  
sem ar,  
com exercícios estéreis,  
sem valor para a formação humana.”

Carlos Drummond de Andrade

A necessidade de divulgar a importância do *jogo*<sup>1</sup> na educação infantil estimulou-me a realizar esta pesquisa, destinada a educadores interessados em compreender o *jogo* como “um fator distinto e fundamental, presente em tudo que acontece no mundo” (HUIZINGA, 2004, p. 2) e também para compreender que o homem joga em todos os momentos de sua vida e que o seu jogar “é puro representar-se a si mesmo.” (GADAMER, 2004, p. 158).

A idéia de pesquisar o *jogo* como atividade inerente à formação humana deve-se ao meu pertencimento, enquanto educadora na comunidade camaquense, ao processo educativo a ser investigado. O motivo fundador desta pesquisa, no entanto, com inspiração em Flickinger<sup>2</sup>, é a necessidade de repensar meu lugar no ambiente em que me encontro e “a hermenêutica filosófica convida-nos” a isso. Dessa forma, parto em direção ao trabalho investigativo num processo dialógico de reflexão e ação, problematizando junto às professoras<sup>3</sup> da educação infantil na Creche Mimosa<sup>4</sup>, com o objetivo de construir coletivamente uma concepção de *jogo* com base no entendimento de que jogar não se reduz a uma mera atividade, pois é o movimento pelo qual o homem se torna homem.

---

<sup>1</sup> O termo *jogo*, quando referido por mim nesta pesquisa, em função do caráter abrangente de seu conceito será grafado em itálico.

<sup>2</sup> (FLICKINGER, 2000, p.8)

<sup>3</sup> O corpo docente da escola é constituído por mulheres.

<sup>4</sup> No capítulo 3 apresento a escola local da pesquisa.

Essa compreensão é necessária na pedagogia da educação infantil porque seu processo educativo deve promover a formação e o desenvolvimento da criança, enquanto base da humanização, permanecendo em toda a sua vida, numa aprendizagem duradoura.

Tomo como ponto de partida o referencial teórico de Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) procurando na sua *Hermenêutica Filosófica* os fundamentos para a compreensão do *jogo* humano. O filósofo considera que o ato de jogar não deve ser entendido como mero desempenho de uma atividade, embora haja participação ativa dos jogadores. Gadamer tomou o *jogo* como “modelo estrutural para a explicação da compreensão, e não enquanto identidade do conteúdo; não é tanto o processo metodológico, mas muito mais o processo ontológico de compreensão, enquanto situação insuperável por parte dos parceiros entregues ao jogo.” (SCHUCK, 2006, p.10).

Analisando as características do *jogo*, é possível compreender a sua importância para o processo de humanização, por ser ele um processo não dominável, pois depende muito mais das reações dos parceiros do que de estratégias racionais. Há, ainda, o risco da perda ou do ganho. No jogar, dá-se uma seriedade própria, bem como o respeito às regras estabelecidas, sem as quais o *jogo* não acontece. O tempo e o espaço em que o *jogo* se realiza são específicos, sendo esse último separado do cotidiano. Além disso, os parceiros, enlaçados uns aos outros no vaivém do movimento do *jogo*, são imprescindíveis para que o *jogo* se efetive, configurando assim, não só o embricamento das relações, mas das ações estimuladas pelo e no processo do *jogo*.

Com este trabalho, meu objetivo é de contribuir para a divulgação do pensamento de Gadamer no cenário da educação e, principalmente, dar um importante passo no sentido de fisgar o interesse e provocar o engajamento dos professores da Educação Infantil para que reconheçam a necessidade do jogar para a criança. O educador deve ter como princípio o fator humanizador do *jogo*, pois é no *jogo* que ela aprende a conciliar, de forma efetiva, a afirmação de si mesma com a criação de laços afetivos duradouros. Enfim, através do *jogo* a criança apropria-se do mundo e o ressignifica, desenvolvendo-se como ser humano.

Dividida em três capítulos, a estrutura dada a este trabalho de pesquisa segue os passos do seu desenvolvimento. No primeiro capítulo, *O jogo como fio condutor da formação e do desenvolvimento humano*, apresento três passos para desenvolvimento do tema. No

primeiro, focalizo a Hermenêutica Filosófica de Gadamer, fundamentando a compreensão do *jogo* no processo de humanização e a importância do pensamento gadameriano para esse compreender. Para Gadamer o “sujeito que compreende não pode escapar da história pela reflexão. Dela faz parte.” (STEIN, 1989, p. 26). No segundo passo, transito pelo conceito de *jogo*, demonstrando a dificuldade em defini-lo através dos parâmetros da razão moderna. Com base em Rohden, “não é possível encerrar e esgotar em um conceito o jogo.” (ROHDEN, 2005, p. 131). Como não é possível uma definição de *jogo*, muitas vezes se faz necessário recorrer às suas características estruturais, que apresento no terceiro passo.

No segundo capítulo, *O jogo na educação infantil*, focalizo o *jogo* como processo de formação da criança na Educação Infantil, por ser a escola o espaço que supõe uma partilha das experiências sociais. Analiso, no primeiro subcapítulo, o *jogo* infantil com base em Buytendijk. Para esse autor a criança descobre sua humanidade ao jogar porque ela própria realiza algo. Com Quinteiro, que enfatiza o direito sagrado da criança jogar e da escola como espaço social que deve lhe garantir esse direito, transito pelo *jogo* educativo no segundo subcapítulo. No terceiro subcapítulo, apresento a questão da formação para Gadamer, como um processo que permanece em constante evolução e aperfeiçoamento, sendo também um conceito genuinamente histórico.

No terceiro capítulo, *A reconstrução e a integração como tarefas hermenêuticas*, analiso os caminhos percorridos no processo investigativo com a equipe da Creche Mimosa, de modo especial com as professoras, procurando estabelecer relações com o referencial teórico que oferece sustentação para a análise realizada. Inicialmente, apresento a realidade da Creche Mimosa, descrevendo seus recursos humanos, físicos e materiais, na intenção de verificar as condições do trabalho das professoras com as crianças. No segundo subcapítulo, analiso a primeira concepção de *jogo* das professoras em relação ao referencial teórico, apresentando o trabalho metodológico utilizado. Encerro o capítulo, com uma análise comparativa da primeira e da segunda concepções de *jogo* elaboradas pelas professoras.

Finalmente, nas *Considerações Finais*, procedo à elaboração, destacando os principais aspectos abordados sobre a importância do *jogo* no processo de formação e desenvolvimento da criança e a necessidade da inserção do *jogo* na educação infantil, lembrando que para trabalhar com jogos é necessário que o professor encontre prazer na atividade lúdica. “Mais que uma atividade, o jogo é uma atitude diante da vida. É o

reconhecimento do valor inerente do prazer de pertencer a esse enorme tabuleiro em que ganhamos, perdemos, jogamos e aprendemos, sempre.” (VASCONCELLOS, 2008, p. 25-26).

Para isso é preciso desconstruir certas verdades estabelecidas. É fundamental perceber que *jogo*, ritos e festas, não são somente pausas antes do retorno à atividade prática ou ao trabalho. Crenças “nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas” (SOUZA, 2008, p.72), referem-se ao ser humano, como demonstram os estudos de Huizinga. “Há uma relação manifesta ou subterrânea entre psiquismo, afetividade, magia, mito, religião” (SOUZA, 2008, p. 73), que apesar da ênfase centrada na razão instrumental, jamais poderá anular o conhecimento mágico, simbólico e mítico da criança. Esse ir e vir ao passado e ao presente, conforme o pensamento gadameriano, oferece condições para se construir uma educação voltada à criança com base em outras possibilidades de formação, uma formação mais humana.

# **1 O JOGO COMO FIO CONDUTOR DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Ao longo deste capítulo pretendo justificar as razões que me levam a considerar o *jogo* como fio condutor da formação e do desenvolvimento humano, tomando como referência o pensamento de Gadamer em interface com outros autores estudiosos de sua obra. A reflexão sobre o *jogo* assentar-se-á sobre três momentos. Inicialmente, procurarei fundamentar por que Gadamer é a fonte principal para iniciar a reflexão sobre o *jogo*. A seguir, apresentarei a posição dos autores sobre o conceito de *jogo*, e a dificuldade em conceituá-lo, havendo, muitas vezes, necessidade de recorrer aos seus traços fundamentais. Em função disso, também apresentarei as características estruturais do *jogo* no terceiro subcapítulo.

## **1.1 Por que Gadamer é a fonte principal para refletir sobre o conceito de jogo:**

A primazia das ciências objetivadoras fundamenta-se na separação rígida entre sujeito e objeto, ocasionando, assim, uma perda de vista da “influência da postura humana na configuração do saber” (FLICKINGER, 2000, p.7). Isto é, com o surgimento da racionalidade cartesiana, aconteceu a “passagem da legitimação teológica de nosso saber para a confiança irrestrita na autônoma razão humana” (FLICKINGER, 2005, p.1). Não demorou muito para essa doutrina ser colocada em xeque, porque a pertença do sujeito ao mundo por ele investigado não deixa o próprio sujeito imune frente aos resultados da investigação. Em outras palavras, no que se refere a esse processo, o sujeito não é soberano.

A chamada *hermenêutica moderna*, surgida no século XIX, desafiou o uso meramente instrumental da razão humana, concebendo o envolvimento do homem no processo do saber. Friedrich Schleiermacher (1768-1834) e Wilhelm Dilthey (1833-1911) foram os primeiros autores a traçar um perfil epistemológico próprio às Ciências Humanas. Entretanto, diz Flickinger (2005, p.11), a articulação da hermenêutica com a metodologia passou pelo risco de se transformar em *ferramenta epistemológica*, fugindo do seu objetivo que era o da inserção ontológica do ser humano no contexto temático a ser investigado.

Para o autor é com a hermenêutica do ‘Dasein’, de Heidegger que se dá a descoberta do ser humano como desde sempre inserido no seu tempo. Com isso, a hermenêutica contemporânea escapa da sua redução a um mero instrumento metodológico. Como não pode fugir desse horizonte, o “homem perde sua exclusividade de sujeito e soberano frente ao mundo e à natureza, vendo-se levado a reconhecer a intransponibilidade de um horizonte que lhe precede e o envolve” (FLICKINGER, 2005, p.11).

Segundo Flickinger a filosofia hermenêutica de Heidegger serviu de base para seu discípulo Hans-Georg Gadamer que extrai dela a sua *Hermenêutica Filosófica*. Sua intenção, ao inverter a denominação, é de “legitimar a *Hermenêutica* como experiência universal de nossa abordagem de mundo, também válida como base das próprias Ciências Naturais” (FLICKINGER, 2005, p.12).

A essa idéia acrescenta Lawn: “Gadamer estabelece uma hermenêutica filosófica através do pensamento de que todos os aspectos do entendimento humano pressupõem uma dimensão hermenêutica; neste sentido, a hermenêutica é universal” (LAWN, 2007, p.65).

No prefácio da segunda edição de *Verdade e Método I* (1960), Gadamer explica porque, mantém, na sua filosofia, o conceito de hermenêutica:

É verdade que metodologicamente meu livro assenta-se sobre um solo fenomenológico. Por outro lado pode parecer paradoxo que justamente a crítica de Heidegger ao questionamento transcendental e seu pensamento sobre a “virada” (Kehre) sirva de base para o desenvolvimento do problema hermenêutico universal que defendo. Mas penso que o princípio da demonstração fenomenológica pode ser aplicado também a esta formulação de Heidegger, que libera o problema hermenêutico para si próprio. Foi por isso que mantive o conceito de “hermenêutica”, empregado pelo jovem Heidegger, mas não com o sentido de uma doutrina de método, mas como uma teoria da experiência real, que é o pensamento (GADAMER, 2004, p.23).

A filosofia moderna, desde Descartes, considerava o Método como um caminho para a certeza absoluta. Ao discutir essa filosofia, Lawn, em *Compreender Gadamer* mostra como Gadamer se opõe ao conceito de que, “munido de um procedimento racional, o pensamento humano se torna igual à ciência natural na substituição das forças negras da tradição com a verdade objetiva” (LAWN, 2007, p.11). O trabalho de Gadamer, especialmente em *Verdade e Método*, contesta esse discurso otimista da modernidade. Faz isso, segundo Lawn, “re-avaliando a idéia da tradição - da qual o pensamento iluminista se distanciou – e alegando que

a ‘tradição’ e a ‘razão’ não podem ser facilmente consideradas em separado” (LAWN, 2007, p.11). Gadamer considera o homem marcado pela tradição. Para o filósofo de Marburg, a forma de estar no mundo comporta o passado como condição para o desenvolvimento da linguagem, a qual, num constante movimento de reinterpretação, constitui a realidade. Sendo assim, tradição não pode ser objeto de questionamento racional puro.

A idéia de tradição, de Gadamer, relaciona-se, segundo Lawn (2007, p.12), à “re-elaborada noção de preconceito” que ele entende como pré-conceito ou pré-julgamento. Entretanto, o preconceito não é uma forma distorcida de pensamento que necessite ser lapidado antes de se ver o mundo corretamente. Na visão de Lawn, o preconceito, para Gadamer está presente em todo o entendimento que é, invariavelmente, hermenêutico, devendo ser entendido como um fenômeno filosófico, histórico e cultural.

A filosofia do professor emérito de Heidelberg, na verdade, concebe uma dimensão hermenêutica à toda atividade humana, oferecendo uma medida crítica, especialmente em seus mais recentes trabalhos.

Sobre essa amplitude do pensamento de Gadamer acrescenta Lawn:

o campo de visão de Gadamer para a curiosidade intelectual era amplo, e sua idéia central de que todo o entendimento é, essencialmente, o diálogo é mais bem compreendida quando as fronteiras do estreito especialismo são derrubadas, e também quando as idéias filosóficas, literárias e científicas convivem em relativa harmonia (LAWN, 2007, p.8).

a verdade em Gadamer não é um método, mas simplesmente aquilo que acontece no diálogo. Ato de interpretação são diálogos, uma conversação constante, dentro da tradição. O interprete projeta o significado provisional, mas estes são desarranjados e re-definidos quando os próprios preconceitos do intérprete são questionados pelo horizonte do texto ou pelo parceiro do diálogo (LAWN, 2007, p.13).

Na análise de Lawn, para Gadamer, “os significados nunca podem ser completos” (LAWN, 2007, p.13). O filósofo vê a fusão dos horizontes como um relacionamento re-definido com o passado. Assim, se todo entendimento é diálogo, há tanto uma conversa com o passado quanto com o futuro. A conclusão de Gadamer é de que “o passado não é um ‘país estrangeiro’, mas um efeito contínuo no presente, como uma língua contemporânea e um trabalho de antiguidade, juntos dentro de uma tradição comum” (LAWN, 2007, p.13,14). Portanto, diz Lawn, para Gadamer,

todo o entendimento acontece a partir de um horizonte incrustado, mas tal horizonte é necessário e interconectado, de forma ubíqua, com o passado. Seria um erro dizermos que estamos sempre presos no passado, quando estamos constantemente num presente através do qual o passado nos fala. Este é o caráter da tradição em si, feito do passado, presente e futuro. (LAWN, 2007, p.94).

É possível constatar, novamente, que a idéia de separação metodológica, para Gadamer, é um não-começo, uma vez que, “não podemos encontrar um ponto arquimediano fora da cultura e linguagem em nossa busca pela verdade, pois assim como nossos preconceitos, as condições de entendimento fazem parte daquilo que procuramos tornar compreensível” (LAWN, 2007, p.14).

A discussão de Lawn sobre as idéias de Gadamer mostram que a direção por ele tomada oferece um modelo para o entendimento, não simplesmente considerando a possibilidade de traduzir e interpretar textos antigos, utilizando princípios hermenêuticos estabelecidos, mas consegue estabelecer, também, que “a subjetividade deslocada é um mito” (LAWN, 2007, p.94). Já Paul Ricoeur vincula-se à hermenêutica do discurso textual, isto é, o texto diz algo. A hermenêutica proposta pelo filósofo contemporâneo “postula uma teoria da significação onde o sentido não habita nem o mundo físico, nem o mundo psíquico, nem o mundo da tradição, nem o mundo do público, nem o mundo do leitor, mas o *mundo do texto*.” (BRANDÃO, 2008, p.8).

Gadamer quer dizer que as tentativas de auto-entendimento do ser humano têm um elemento futurista - estão sempre se projetando no futuro desconhecido. Porém, seus entendimentos no presente relacionam-se e fundem-se, constantemente, com o passado. Isso dá sentido ao que Gadamer chama de *consciência histórica efetiva*. Para ele, um pensamento verdadeiramente histórico deve incluir sua própria historicidade em seu pensar. Na sua visão, compreender é, essencialmente, um processo de história efetiva. Nesse processo, acontece a união entre a realidade e a compreensão da realidade, pois: “o verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas a unidade de um e de outro, uma relação formada tanto pela realidade da história quanto pela realidade do compreender histórico” (GADAMER, 2004, p.396). O autor acrescenta em nota de rodapé: “aqui encontramos-nos permanentemente sob a ameaça de nos apropriarmos do outro na compreensão e, com isso, ignorar a sua alteridade” (GADAMER, 2004, p.396).

Para Chris Lawn “o que Gadamer tem em mente é que a posição do interprete ou daquele que procura entender não é fixa; pelo contrário o interprete é sempre, como parte da tradição, o efeito da interpretação prévia” (LAWN, 2007, p.95). Na concepção de Gadamer ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber:

Todo saber-se procede de um dado histórico prévio, que com Hegel chamamos de “substância”, porque suporta toda opinião e comportamento do sujeito e, com isso, prefigura e delimita toda possibilidade de compreender uma tradição em sua alteridade histórica. A partir disso, a tarefa da hermenêutica filosófica pode ser caracterizada do seguinte modo: deve refazer o caminho da Fenomenologia do espírito hegeliana, até o ponto em que, em toda subjetividade, se mostre a substancialidade que a determina (GADAMER, 2004, p.399).

A compreensão de uma tradição, nessa concepção, requer, sem dúvida, um horizonte histórico, uma vez que não deve haver limites na visão da realidade: “ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso” (GADAMER, 2004, p.400). Em suma, para o filósofo, quem não tem horizontes não vê suficientemente longe e, por conseguinte, supervaloriza o que está mais próximo. Já, aquele que tem horizontes dá às coisas um significado correto, considerando o espaço que ocupam. Assim, conclui Gadamer: “A elaboração da situação hermenêutica significa então a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição” (GADAMER, 2004, p.400).

A visão do pensador com relação à hermenêutica é de que ela é muito abrangente, e assim, deveria ser compreendida, pois ela é capaz de “incluir em si toda esfera da arte e sua problemática” (GADAMER, 2004, p.231). Desse modo qualquer obra de arte, e não apenas as literárias, deve ser concebida no mesmo sentido de qualquer outro texto. Vista assim, a obra de arte passa a ter um sentido mais amplo do que o puramente estético; “a consciência hermenêutica adquire uma extensão tão abrangente que ultrapassa a da consciência estética. A estética deve subordinar-se à hermenêutica” (GADAMER, 2004, p.231). Por isso, diz Flickinger, o verdadeiro motor da reflexão não pode perder de vista “a dimensão inquietante aberta pela experiência do desconhecido e do estranho” (FLICKINGER, 2000, p.27). Para esse autor, é justamente dessa formulação que emerge o termo “hermenêutica filosófica”.

Considerando-se as relações entre *Verdade e Método* e a falibilidade deste, depreende-se que a própria verdade – como teorizada na modernidade – poderia encobrir outras verdades fundamentais.

Em *Verdade e Método*, Gadamer procura desvelar as dimensões da verdade. Sob sua ótica, tais verdades são centrais e matrizes das teorias filosóficas da verdade. Para desenvolver tal princípio, assenta-se em três experiências básicas da verdade: a arte, o entendimento histórico e a linguagem.

Analisada por Lawn, a referida obra inicia com a questão problemática da verdade em relação à arte. A discussão de Gadamer tem por objetivo demonstrar que a arte é uma forma de verdade sobre o mundo e não um estado alterado do sentimento individual. Com isso, sua intenção não é definir a natureza daquilo que é belo, nem estabelecer uma base filosófica para os conceitos diferentes de arte. Para o filósofo, a arte não é um deleite ou uma diversão inocente, mas sim, “um ponto crucial de acesso às verdades fundamentais sobre o mundo e o significado do que é o ser humano. A arte revela verdades sobre nós mesmos que nenhuma pesquisa científica jamais conseguiu” (LAWN, 2007, p.117).

Gadamer discute a questão da verdade contida na arte, partindo do princípio de que a obra de arte é um *jogo*, pois seu verdadeiro ser não é separável de sua representação, e “na representação surge a unidade e identidade de uma configuração. A dependência que esta tem de representar-se faz parte de sua essência” (GADAMER, 2004, p.179). Por isso, essa reflexão sobre o pensamento gadameriano a respeito da arte, torna-se imprescindível para o entendimento do conceito de *jogo*, sem a pretensão e longe de esgotar o tema, pois o *jogo* é de grande importância para Gadamer como um aspecto essencial da arte. Cabe esclarecer que a reflexão sobre o jogo será foco do próximo subtítulo do capítulo com o objetivo de facilitar a discussão, pois considero que não há dicotomia na reflexão sobre jogo e arte<sup>5</sup>.

Resumindo, retorno à questão inicial de por que Hans-Georg Gadamer é a fonte principal para refletir sobre o *jogo*. A resposta está no próprio pensamento gadameriano. O filósofo, em *La actualidad de lo bello*, procura uma fundamentação antropológica no fenômeno do *jogo* como um excesso da auto-representação do ser vivo. Para Gadamer o ser vivo “leva em si o impulso do movimento, é automovimento”(GADAMER, 2003, p.67). É isso, segundo ele, que se vê na natureza. Como exemplo cita o *jogo* dos mosquitos, e os espetaculares *jogos* observáveis em todo o mundo animal: “tudo isto procede, evidentemente,

---

<sup>5</sup> Se a obra de arte é um *jogo*, o contrário é igualmente possível como comprova o pensamento de Hans-Georg Gadamer em *Verdade e Método*.

do caráter básico do excesso que luta por alcançar sua representação no mundo dos seres vivos” (GADAMER, 2003, p. 67). A particularidade do *jogo* em Gadamer é poder incluir em si mesmo a razão que é o caráter distinto e próprio do ser humano. Com ela, o homem pode dar-se fins a aspirar a eles conscientemente e pode, também, burlar o que caracteriza a razão conforme seus fins. A humanidade do *jogo* reside, segundo o autor,

em que esse jogo de movimento ordena e disciplina, por assim dizer, seus próprios movimentos de jogo como se tivessem fins; por exemplo, quando uma criança vai contando quantas vezes o balão cai no solo, antes de escapar-lhe. Esse que se põe regras a si mesmo na forma de um fazer que não está sujeito a fins é a razão. A criança fica triste se o seu balão escapa depois de dez caídas ao solo, mas se alegra se chegar a trinta (GADAMER, 2003, p. 67-68).

De acordo com Gadamer esta racionalidade livre de fins que é própria do *jogo* humano é um traço característico do fenômeno da repetição. O fim que aqui resulta é, certamente, uma conduta livre de fins, mas essa mesma conduta é referida como tal. Por isso, um caráter distinto, muito profundo, da existência humana, que, com toda a pobreza de seus instintos, com toda a insegurança e as deficiências de suas funções sensoriais, o homem se entende a si mesmo como livre e “se sabe exposto ao perigo da liberdade que, precisamente, constitui o ser humano” (GADAMER, 2003, p.112). Além disso, Gadamer, ainda, em *Verdade e Método*, refere-se à arte como conhecimento. Para o autor, a experiência da obra de arte é que torna este conhecimento partilhável.

Fundamentada nestas afirmações de Gadamer, defendo a idéia de que a capacidade de jogar é uma distinção especificamente humana, pois o fenômeno lúdico é próprio de toda cultura humana. Encontro no pensamento gadameriano, em primeiro lugar, a oportunidade para reflexões que me acompanham há longo tempo sobre a relevância do *jogo* no processo de humanização. Em segundo lugar, pela sua postura humanista e porque a Hermenêutica Filosófica de Gadamer opõe-se à dominação das ciências pela visão objetivadora, isto é, pelo mero uso da razão instrumental.

Por último, o capítulo *O jogo como fio condutor da explicação ontológica*, em *Verdade e Método* contém a fundamentação teórica para as inquietações que dão origem a este trabalho, cujo desejo estabelece-se na compreensão do *jogo* como um movimento de vaivém, presente em todos os momentos da vida humana. Para Gadamer o “jogo é definitivamente auto-representação do movimento do jogo”. (GADAMER, 2003, p.68).

Pela minha formação e trajetória como psicopedagoga foi possível observar que o movimento do *jogo* provoca mudanças qualitativas naquele que joga, quer sejam elas no comportamento, no desenvolvimento, ou na aprendizagem, pois, conforme Buytendijk, “o jogador chega a sua própria auto-representação pelo fato de jogar, isto é de representar” (BUYTENDIJK, 1977, p. 66). Daí a importância do *jogo* na formação humana e o papel fundamental que Gadamer representa para essa compreensão.

## 1.2 Conceito de *jogo*

Para discutir o conceito de *jogo*, transitarei por questões já estabelecidas por especialistas do tema. Definir *jogo* é um desafio inquietante porque o significado do termo torna-se impreciso pela multiplicidade de fenômenos incluídos nessa categoria, principalmente em países como o Brasil, em que as palavras *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* são utilizadas como sinônimos. A perplexidade aumenta quando se observam diferentes situações denominadas de *jogo*, como: *jogo* teatral, *jogo* de bola, *jogo* dramático, *jogo* de espelhos, *jogo* amoroso, *jogo* de xadrez, e mais uma variedade de fenômenos, o que mostra a complexidade da tarefa de defini-lo, pois para Buytendijk “as palavras ‘*jogo*’ e ‘jogar’ designam um número muito grande de fenômenos que incidentalmente possuem algo em comum” (BUYTENDIJK, 1977, p.63). A dificuldade se apresenta porque a “palavra alemã ‘*spielen*’ é usada para designar numerosos processos que apresentam algumas características típicas da atividade lúdica humana” (BUYTENDIJK, 1977, p.64) e não há uma tradução em português, mostrando o que há por trás dessa palavra, conforme pode ser constatado nas traduções de Huizinga e Buytendijk, pelas notas de rodapé dos tradutores.

Carlos Lopes de Mattos e Hans Peter Heilmann, tradutores de Buytendijk, explicam que o vocábulo de significação muito ampla designa atividades lúdicas em geral, como brincar, participar de competições esportivas, realizar *jogos* de salão, praticar *jogo* de azar, bem como o ato de representar um papel - seja em um espetáculo, ou em uma situação real - e ainda o ato de tocar um instrumento. João Paulo Monteiro, tradutor de Huizinga, esclarece que a diferença entre as principais línguas européias (para as quais *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar* significam tanto jogar como brincar) e a nossa, nos obriga frequentemente a escolher um ou outro desses dois vocábulos, sacrificando assim a exatidão da tradução dada à unidade terminológica que só naqueles idiomas seria possível.

Por isso, nesta pesquisa, emprego o termo *jogo*, abrangendo seu amplo significado, privilegiando, contudo, a dimensão lúdica de Huizinga e a dimensão estética, conforme o pensamento de Hans-Georg Gadamer ao tratar do conceito de *jogo* como um conceito de extrema importância para a estética, pois o essencial do *jogo* encontra-se, para Gadamer na representação e especialmente em sua relação com a arte, havendo em seu pensamento uma concepção de que “toda a atividade humana, na verdade, é representada” (BUYTENDIJK, 1977, p.69).

Buytendijk usa a caracterização feita por Henriot no destaque a dois autores, HUIZINGA e SARTRE que, a seu modo, igualmente consideram toda atividade humana na sociedade como manifestação de *jogo*. Diz em poucas palavras a posição dos dois:

Segundo HUIZINGA, tudo se origina do *jogo*. O *jogo* é mais antigo que a cultura. Qualquer forma de atividade pode ser encarada sob o ponto de vista do *jogo*. SARTRE desenvolve a tese de que toda existência humana, independente da forma que assume é existência representada<sup>6</sup>. [...] O que somos, portanto, se temos a constante obrigação de deixar que sejamos o que somos? A resposta imediata: existir quer dizer, em primeiro lugar, jogar” (BUYTENDIJK, 1977, p. 69).

Desse modo, considerando a idéia de Buytendijk de que a “multiplicidade e diversidade das formas de ‘jogar’ tornam compreensível a extensão quase ilimitada do uso da palavra” (BUYTENDIJK, 1977, p. 66) e, considerando a idéia de Gadamer de que “o movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação da essência do *jogo* que chega a ser indiferente quem, ou o que executa esse movimento” (GADAMER, 2004, p.156). Desse modo, é possível afirmar que a essência do *jogo* reside no movimento de ir-e-vir, que não tem nenhum objetivo fixo, no qual o *jogo* se conclui, pois segundo Buytendijk “o *jogo* se apresenta como o movimento pelo qual o homem se torna homem” (BUYTENDIJK, 1977, p. 83). Para esse autor é o vaivém lúdico que fundamenta qualquer forma de *jogo*. Nas palavras de Rohden, Gadamer mostra que é no jogar, no acontecer movimentando-se – ao modo do deus Hermes da mitologia grega, indo e vindo entre deuses e homens e vice-versa – “que instaura-se e se explica a experiência do sentido da vida humana” (ROHDEN, 2005, p. 140). Portanto o vaivém pertence ao *jogo* - como no *jogo* das ondas – num ir e vir constante, num movimento que não depende de um objetivo final do movimento, mas em que “há idéia de *télos*, só que este não pode ser conhecido” (ROHDEN, 2005, p. 142).

---

<sup>6</sup> O conceito de “representação” social possui alta tradição na sociologia, com Émile Durkheim (1858-1917), que considerou a natureza social e não a individual e que o mundo todo é feito de representações.

Gadamer corrobora os argumentos anteriores, pois para ele é preciso que haja uma “interlocução”, ou “interação”, não necessariamente de pessoas, mas de elementos que dialoguem, que respondam às “investidas” do emissor, tornando-se, também, emissores. Diz Gadamer:

O vaivém pertence tão essencialmente ao jogo que em sentido extremo torna impossível um jogar-para-si somente. Para que haja jogo não é absolutamente indispensável que outro participe efetivamente do jogo, mas é preciso que ali sempre haja um outro elemento com o qual o jogador jogue e que, de si mesmo, responda com um contralance ao jogo do jogador. É assim que o gato que brinca escolhe o rolo de lã porque este também joga com ele; e os jogos com bola são imortais por causa da mobilidade total e livre da bola, que também de si mesma produz surpresas (GADAMER, 2004, p.159).

Para Gadamer fica claro que esse movimento do *jogo* é um movimento quase que destituído de intenções, devido sua ação/reação serem produzidas por si mesmo e, sem tensões. Para o professor emérito de Heidelberg, o *jogo*, enquanto afluência

representa uma ordem na qual o vaivém do movimento do *jogo* se produz como que por si mesmo. Faz parte do jogo o fato de que o movimento não somente não tem finalidade nem intenção, mas também que não exige esforço. Ele vai como que por si mesmo. A leveza do jogo, que não precisa necessariamente significar uma real falta de esforço, aludindo apenas para o fenômeno da ausência de tensão, será experimentada subjetivamente como alívio. A estrutura ordenada do jogo faz com que o jogador se abandone a si mesmo, dispensando-o assim da tarefa da iniciativa que perfaz o verdadeiro esforço da existência. É o que aparece também no impulso espontâneo para a repetição, que surge no jogador, e no contínuo renovar-se do jogo, que é o que cunha sua forma. (GADAMER, 2004, p.158).

Buytendijk ratifica o pensamento de Gadamer com a idéia de que no jogo não existe nenhuma atividade, há apenas um vaivém aparente: algo se desenrola ou entra no jogo. Trata-se de um vaivém inerente ao *jogo* “que não existe um jogo-só-para-si. [...] também no jogo humano real o vaivém lúdico é, de algum modo, fundamentalmente atuante. Isto poderia ser interpretado no sentido de que ‘existe um movimento pendular contínuo entre o jogo e a vivência da realidade’ (BUYTENDIJK, 1977, p. 67). Daí por que o jogar constitui-se no que Rohden (2005) chama de “dinâmica incessante: uma teleologia sem *télos* predeterminado ou externo ao próprio processo de conhecer e saber” (p.142).

No rastro do pensamento de Gadamer, Buytendijk considera o vaivém lúdico essencialmente inerente ao *jogo* humano. De acordo com ele, o que é jogado ganha forma pelo contato e pelo diálogo que se processa entre estímulo e resposta e a reciprocidade do próprio movimento que responde a si próprio, não havendo, portanto, algo determinado a ser

jogado. Nesse vaivém, diz Buytendijk, “são descobertas ‘as possibilidades’ que o caráter imagético esconde preliminarmente, mas mesmo assim deixa suspeitar. Por isso repetimos o pensamento de GADAMER (1960), com o qual concordamos plenamente: ‘Este vaivém é a tal ponto inerente ao jogo, que não existe um jogar-se para si’.” (BUYTENDIJK, 1977, p.68).

Para o que este trabalho se propõe, considero importante esclarecer o significado dos termos jogar e brincar, uma vez que os conceitos de *jogo* e brincadeira, em geral, acabam sendo utilizados como sinônimos, embora o primeiro pareça diferir do segundo em alguns aspectos. Não considero essa distinção importante, portanto, não a farei por entender que em ambos está presente o comportamento lúdico, e conforme Gadamer, devemos ter claro que o *jogo* é uma função elementar da vida humana, ao ponto de não se poder pensar em absoluto a cultura humana sem um componente lúdico. Portanto, incluo tanto o brincar como o jogar na mesma categoria: *jogo*, conforme o pensamento de Huizinga e de Gadamer e justifico ampliando conceitos e discutindo especificidades, seguindo o pensamento de alguns autores, referências no assunto.

O autor de *Homo Ludens* dedica um capítulo no seu livro sobre a idéia que a palavra *jogo* exprime, tomando como ponto de partida a noção de *jogo* na forma mais comum entre as expressas nos idiomas europeus e que pode ser definida nos seguintes termos: “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’.” (HUIZINGA, 2004. p.33).

Para Schuck, Gadamer seguiu as pistas dadas por Huizinga e buscou detectar o momento lúdico que para ele “é inerente a toda cultura, elaborando a correlação do jogo infantil e animal com os ‘jogos sagrados’ do culto. O jogo nasce na área do culto, que, por sua vez, acontece num espaço onde se reconhece de antemão uma autoridade superior, por parte daqueles que praticam o culto.” (SCHUCK, 2006, p.1). As grandes forças instintivas da civilização humana, para Huizinga, originam-se no mito e no culto, diz Schuck. Para o historiador, citado por Schuck (2006) “o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primitivo do jogo.” (p. 1-2).

A esse pensamento, Gadamer acrescenta a idéia de que no *jogo* “está implícito o vaivém de um movimento que não se fixa em nenhum alvo, onde termine.” (GADAMER, 2004, p.156). Apesar disso, esse movimento renova-se em constante repetição, e é tão central para a determinação da essência do jogo, indiferentemente de quem o execute: “é o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo; não há sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal.” (GADAMER, 2004, p. 156).

Em outras palavras, o *jogo* está em todas as atividades humanas compreensível como o movimento intrínseco às circunstâncias que envolvem cada uma delas. Buytendijk, em *O jogo humano*, citando Grandjouan (1963) focaliza isso, quando diz:

Aquele que quer falar sobre a atividade de jogar ‘em geral’ é comparável com uma pessoa que desejasse falar sobre as estrelas e ao mesmo tempo tratasse não só de astros longínquos e estrelas cadentes, mas também de estrelas-do-mar, condecorações em forma de estrela, da Place de l’Etoile e das estrelas do teatro e do cinema (BUYTENDIJK, 1977, p. 63).

Para esse mesmo autor o *jogo* é um modo de comportamento, pois para ele é possível “encontrar pessoas em qualquer idade e em quase todas as situações numa atitude tal que, na linguagem corrente, a sua forma de agir é designada pela palavra ‘jogar’” (BUYTENDIJK, 1977, p. 63). Por isso Buytendijk reconhece que também os animais quase sempre podem ser compreendidos em sua relação significativa com o ambiente, porque

Mesmo que a sua existência seja diferente da nossa, somos obrigados, tanto no mundo biológico quanto na observação científica, a interpretar os movimentos dos animais como modos de comportamento e, de vez em quando, como *jogo* autêntico ou, pelo menos, como comportamento lúdico (BUYTENDIJK, 1977, p. 63).

Johan Huizinga também reconhece que os animais brincam tal como os homens, pois afirma com segurança não terem estes acrescentado nenhuma característica essencial à idéia geral do *jogo*. Para o historiador bastará “que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano” (HUIZINGA, 2004, p.3). Gadamer percebe que Huizinga movimentou-se por toda cultura, pois diz que “Huizinga procurou descobrir o momento do jogo em toda a cultura, elaborando sobretudo a correlação do jogo infantil e animal com os ‘jogos sagrados’ do culto”. (GADAMER, 2004, p.157).

Gadamer inicia o capítulo sobre o conceito de *jogo* em *Verdade e Método* justamente pelo que ele considera fundamental para a questão: o conceito de *jogo*. Entretanto, para ele, o que “importa de fato, é libertar esse conceito do significado subjetivo que apresenta em Kant e Schiller e que domina toda a nova estética e antropologia” (GADAMER, 2004, p. 154). Para o filósofo “o jogar não requer ser entendido como uma espécie de atividade”, pois “o verdadeiro sujeito do jogo não é a subjetividade daquele que entre outras atividades também joga, mas o próprio jogo” (GADAMER, 2004, p.157). Quando fala de *jogo*, no contexto da experiência da arte, Gadamer diz não estar se referindo “ao comportamento, nem ao estado de ânimo daquele que cria ou daquele que desfruta do próprio jogo e muito menos à liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas ao modo de ser da própria obra de arte”. (GADAMER, 2004, p.154).

Schuck explica esse pensamento de Gadamer dizendo que o *jogo* possui uma essência própria, independente da consciência do jogador, pois o horizonte temático não pode ser limitado, nem dominado pela subjetividade. O que é possibilitado aos jogadores é decidir sobre este e não aquele *jogo*. Schuck completa seu pensamento com a afirmação de Huizinga: “trata-se de uma realidade que ultrapassa a esfera da vida humana. Portanto, seu fundamento não reside na subjetividade, pois, se assim fosse, limitar-se-ia à humanidade”. (SHUCK, 2006, p.6). Sua conclusão é a de que o *jogo* não é dominado pelo sujeito:

O jogo não tem um sujeito capaz de dominá-lo. O sujeito do jogo é o próprio jogo. O jogo se joga, e ponto final. Os jogadores estão sendo quase que absorvidos, isto é, participam enquanto contribuintes da possibilidade do jogo. É possível percebermos isso, ao buscarmos saber algo sobre determinado jogo em andamento. A primeira pergunta que normalmente se ouve é mais ou menos esta: ‘A quanto está o jogo?’ Percebemos, aqui, que a pergunta refere-se ao jogo propriamente dito, em andamento no caso. Nunca, ou quase nunca, num primeiro momento, alguém costuma perguntar como os jogadores estão em seu domínio do jogo, ou algo assim. Há aí, reconhecida, uma autonomia (SCHUCK, 2006, p. 7).

Segundo Huizinga, aquele que pensa é capaz de entender a realidade autônoma do *jogo*, pois segundo ele, a existência do *jogo* é inegável. O historiador afirma que ao reconhecer o *jogo*, se reconhece, forçosamente, o espírito, “pois o jogo, seja qual for a sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física” (HUIZINGA, 2004, p.6). O *jogo* seria inteiramente supérfluo do ponto de vista da concepção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas. Por isso, para este autor, o jogo somente

se torna possível, pensável e compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos. A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional (HUIZINGA, 2004, p. 6).

Mas Huizinga trata do *jogo* diretamente como função da cultura e não tal como aparece na vida do animal e da criança. Para ele importa apenas mostrar que o puro e simples *jogo* constitui uma das principais bases da civilização. Conforme seu pensamento, o *jogo* faz parte da cultura, existindo propriamente antes dela como elemento dado, “acompanhando-a e marcando-a desde as distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida ‘comum’”. (HUIZINGA, 2004, p. 6).

Por isso, o autor trata do *jogo* como forma específica de função social, dizendo que o seu objeto de estudo “é o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significativa’, como função social. [...] Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. [...] As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo”. (HUIZINGA, 2004, p. 6-7).

Luiz Rohden em sua obra *Hermenêutica filosófica*, concorda com a idéia do *jogo* ser uma marca das atividades arquetípicas da sociedade como forma de compreensão de si mesmo, dizendo que: para “compreender e expressar a totalidade de sua vida, o homem cria um ‘outro mundo’, um mundo poético, ao lado do da natureza, que lhe dê sentido para a vida presente ou futura, que sirva de orientação para sua vida prática” (ROHDEN, 2005, p. 115). Com base em Huizinga, Rohden reforça seu pensamento confirmando a função vital do *jogo*; porém difícil de ser definido logicamente. Diz ele:

Do ponto de vista conceitual percebemos que o jogo é uma função da vida, mas não é passível de uma definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Ele instaura um outro mundo distinto das normas científico-culturais vigentes. Não é possível definir o jogo com a razão instrumental, pois ele pertence à realidade, fugindo dela, simultaneamente! Daí vem sua tensão produtiva, metafísica, por remeter e conter uma realidade não-tematizável totalmente (ROHDEN, 2005, p. 115).

De acordo com Rohden (2005) o modo de saber do *jogo*, próprio da hermenêutica, comporta uma “inteligibilidade prática, uma indicação e prefiguração do ontológico, do

metafísico, tal como ocorre com o sentido do princípio da experiência” (p. 116), isto é, o *jogo* tem seu valor e compreensibilidade fundamental em seu próprio desenrolar, “como um caminho, como um modelo estrutural filosófico para conhecer e para pensar”. (ROHDEN, 2005, p.116). A finalidade do *jogo* está nele mesmo, por isso “a dificuldade e a recusa de Wittgenstein e de Gadamer de defini-lo, pois conceituá-lo, seguindo os parâmetros da razão moderna, implicaria anulá-lo enquanto jogo”. (ROHDEN, 2005, p.117).

Gadamer faz questão de deixar claro que todo jogar é um ser-jogado, por isso, só joga quem entra no *jogo* para participar de um acontecer que consegue transportar jogadores e espectadores para um espaço próprio: *o mundo lúdico* que se distingue do mundo cotidiano pelo fato de propor a quem nele entra um horizonte de relações possíveis e inéditas. Aqui reside o fascínio habitualmente ligado à idéia de *jogo*: o horizonte de possibilidades que ele consegue oferecer à variação imaginativa do eu enquanto movimento em que se joga com algo, porque mesmo “jogando sozinho, o jogo é jogado com algo, para alguém, imaginado ou não” (ROHDEN, 2005, p.134). O *jogo* é uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, pois ele se efetua ao ser jogado, seguindo as próprias regras do *jogo*. Sobre essas regras, ou elementos constitutivos do jogo, que caracterizam a sua dinamicidade, tratarei no próximo subcapítulo.

### 1.3 Características estruturais do jogo

Ao analisar esse tema, faz-se necessário, em primeiro lugar, ter a clareza de que, quando se fala de *jogo*, está implícito um movimento de vaivém que se repete continuamente. Para o filósofo de Marburg, esse movimento deve ter a forma de um automovimento. O automovimento é o caráter fundamental do ser vivo em geral, ou seja, “o que está vivo leva em si o impulso de movimento, é automovimento” (GADAMER, 2003, p.67). O *jogo* aparece, então, como um automovimento que não tem um fim ou uma meta, senão o movimento enquanto movimento “que indica, por assim dizer, um fenômeno de excesso, da auto-representação do ser vivo” (GADAMER, 2003, p.67).

Em segundo lugar, é necessário destacar o fato de que o “atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador” (GADAMER, 2004, p.160). Segundo Rohden:

Em Gadamer, mais importante que o sistema de regras e as prescrições do jogo, que facultam a realização dele, é o acontecimento, o entrar-no-espetáculo(sic) e tomar parte nele. [...] Gadamer não tem uma preocupação utilitária (instrumental) do jogo, mas, por meio dele, mostra que é no jogar, no acontecer movimentando-se – ao modo de Hermes indo e vindo entre os deuses e os homens e vice-versa – que acontece, instaura-se e se explicita a experiência do sentido da vida humana”. (ROHDEN, 2005, p.140).

De acordo com Buytendijk todo jogador quer conseguir bom resultado através do *jogo*, e questiona: O que significa esse querer? Como pergunta, abre amplas perspectivas, limita-se à tese de que “todo ‘querer’ sempre é um ato de assumir uma obrigação perante si mesmo” (BUYTENDIJK, 1977, p.77). Valendo-se da frase de Henriot, de que não há *jogo* sem esquema de obrigações, Buytendijk acrescenta a idéia de que não é apenas no *jogo* regulamentado, mas já nos primeiros *jogos* simbólicos que a obrigação se estabelece. Um reforço à sua concepção lhe vem de Chateau para quem o simples fato de imaginar traz inerente a idéia da disciplina:

CHATEAU fez remontar essa unidade de jogo e compromisso assumido inteiramente à imaginação - ‘Imaginar algo já é sujeitar-se à disciplina. Imaginar algo é construir. E, assim como o arquiteto não constrói sem planta, não imaginamos nada sem regra. Ora, o sentido da regra também é o sentido da ordem, o que equivale ao autodomínio’. Se a criança que brinca sente prazer em propor a si mesma tarefas difíceis e eventualmente perigosas, ela própria se ‘imagina’ como realizadora de tais tarefas. Nesse caso pode-se falar, também, de acordo com GADAMER, em ‘auto-representação’. Isto implica, entretanto, que então cada jogador se eleva em seus jogos como autor efetivo do sucesso. (BUYTENDIJK, 1977, p.77).

Para Huizinga, apesar de seu ardente desejo de ganhar, o jogador “deve sempre obedecer às regras do jogo” (HUIZINGA, 2004, p.14). Conforme o historiador, todo *jogo* tem suas regras; são elas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário circunscrito pelo *jogo*. “O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um ‘desmancha-prazeres’” (HUIZINGA, 2004, p.14). Segundo o autor há diferença entre o desmancha-prazeres e o trapaceiro; com esse há mais indulgências por parte dos parceiros porque “finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico”. (HUIZINGA, 2004, p.14). O primeiro priva o *jogo* da ilusão – que significa literalmente “em *jogo*”- por isso é necessário expulsá-lo. “A figura do desmancha-prazeres desenha-se com mais nitidez nos jogos infantis. [...] Ele destrói o mundo mágico, portanto, é um covarde e precisa ser expulso”. (HUIZINGA, 2004, p.15).

Em Gadamer é importante o fato de que no jogar dá-se uma seriedade própria, até mesmo sagrada e o “jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo”. (GADAMER, 2004, p.155). Para esse autor, o *jogo* é sério, pois,

Os mais profundos conhecedores da natureza humana não ignoram que a capacidade de jogar é um exercício da mais alta seriedade. Assim, em Nietzsche lemos: ‘A maturidade do homem significa haver reencontrado a seriedade que tinha quando criança no jogo. Mas Nietzsche também sabia o contrário, e festejava na leveza divina do jogo o poder criador da vida e da arte (GADAMER, 1998, p.136).

O papel do jogador é igualmente o da seriedade, pois aquele que “não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres. O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como em relação a um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é 'apenas um jogo', mas não sabe o que ele 'sabe' nisso.” (GADAMER, 2004. p. 155).

Schuck, a esse respeito, destaca que qualquer tentativa de dominar o *jogo* é um indício de não haver um reconhecimento das regras intrínsecas, pois para ele

é dever de quem entra no jogo ter um certo ou total domínio (no sentido de conhecimento) das regras, a fim de possibilitar que a jogada flua com naturalidade. O que não é possível é querer jogar, determinando as regras à base de critérios subjetivos, portanto, que venham confirmar expectativas, por parte de quem as está formulando, a fim de não perder o domínio sobre o jogo (SCHUCK, 2006. p. 7).

Das regras do jogo e sobre a possibilidade de uma provável adesão ao casuísmo por parte de um dos jogadores, Huizinga destaca que todo *jogo* possui regras determinantes daquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito.

Por seu turno, ao analisar um *jogo* de baralho, Schuck oferece um claro exemplo, facilitando a compreensão a esse respeito e mostra que

existem diferentes tipos de *canastra*; porém, cada um com suas regras próprias. Ao optarem por um tipo de jogo, os jogadores, antes de o iniciarem, podem tirar dúvidas sobre tais regras, para evitar confusões. Uma vez esclarecidas as regras, combinado até quanto vai o jogo, em momento algum se discute sobre as regras. Simplesmente se aplicam, e ponto final. O cumprimento das regras acaba tornando o jogo mais atrativo, sem a possibilidade de manipulação por algum dos parceiros. Ao pegarem as cartas na mão, eles estão como que entregues ao próprio jogo, em igualdade de condições. (SCHUCK, 2006. p. 7-8).

No *jogo* é impossível prever o resultado; ele é imprevisível, isto é, os jogadores se expõem ao risco de chegar a algum resultado, ou não, por isso exige a predisposição e o conhecimento de suas regras por quem vai entrar no *jogo*, mas não há possibilidade de prever qualquer resultado enquanto ele está se efetivando. “Daí a necessidade de se chegar a uma perspectiva interna a ele e abandonar-se totalmente a tal espaço, assumindo como condição o risco de obter um resultado ou não” (SCHUCK, 2006, p.6). Para Gadamer é o risco que torna o *jogo* atrativo para o jogador, pois este desfruta no *jogo* “de uma liberdade de decisão que está correndo riscos e sendo inapelavelmente restringida” (GADAMER, 2004, p.160).

A primeira das características fundamentais do *jogo* é o fato de ser livre, de ser ele liberdade, considera Huizinga. Já para Gadamer “essa liberdade não está livre de riscos. O próprio *jogo* é um risco para o jogador” (GADAMER, 2004, p.159).

Outro fator caracterizador do *jogo* a ser destacado, é a sua natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam porque “o sujeito do *jogo* não são os jogadores. Ele simplesmente ganha representação através dos que jogam o *jogo*” (GADAMER, 2004, p. 155). Acrescenta-se a esses argumentos de forma a ratificá-los, o caráter autônomo do *jogo*, analisado por Gadamer

Tanto o *jogo* quanto o culto mantêm sua autonomia frente à subjetividade. Quem quer dominá-los, acaba como que sendo excluído do acesso ao espaço onde eles se efetua. Quem assume o risco e se entrega, através da experiência de se deixar levar, se torna participante. Percebemos que o *jogo*, assim como o culto, não se efetua sem o participante, porém, em momento algum, pode-se atribuir a existência do *jogo* ao participante. Ele simplesmente joga, permitindo que o *jogo* se desenrole em si mesmo, ou seja, em seu ser jogado (SCHUCK, 2006, p. 4-5).

Também é necessário salientar que o *jogo* precisa de um espaço próprio. A esse respeito, Huizinga é preciso quando afirma:

Uma das características mais importante do *jogo* é sua separação espacial em relação à vida cotidiana (sic). É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o *jogo* se processa e que suas regras têm validade. Ora, a delimitação de um lugar sagrado é também a característica primordial de todo ato de culto (HUIZINGA, 2004, p.23).

Sendo assim, do ponto de vista formal, não há diferença entre a delimitação de um espaço para fins sagrados e a mesma operação para fins de simples *jogo*. O campo de futebol,

a pista de corridas, o tabuleiro de xadrez ou o terreno da amarelinha “não se distinguem, formalmente, do templo ou do círculo mágico”. (HUIZINGA, 2004, p.23).

Convém lembrar que jogar exige sempre um “jogar-com”. Para Gadamer, o espectador “é claramente, algo mais que um mero observador que contempla o que ocorre diante dele; ele participa do jogo, é parte dele” (GADAMER, 2003, p. 69). Aqui o autor cita como exemplo o espectador que, ao observar uma criança com sua bola, não faz outra coisa a não ser seguir olhando. Ao fazer isso estará verdadeiramente acompanhando, e isso é participar, ou seja, trata-se de uma “participação interior nesse movimento que se repete” (GADAMER, 2003, p. 69).

Um tal envolvimento do espectador é observável com mais nitidez nos *jogos* mais desenvolvidos; basta olharmos, pela televisão, por exemplo, o público de uma partida de tênis: é pura contorção de pescoços. Segundo Gadamer: “Nada pode evitar esse ‘jogar-com’; parece-me, entretanto, outro momento importante o fato de que o jogo seja um fazer comunicativo também no sentido de que não se conhece propriamente a distância entre o que joga e o que olha o jogo.” (GADAMER, 2003, p. 69). Assim, ao olhar uma criança, acompanhando-a em seu jogar, há participação por parte de quem observa. Nesse caso, o espectador toma parte do *jogo*, sendo mais que um observador; e nesse sentido, acrescenta Rohden pode-se dizer que “o jogo é um agir comunicativo” (ROHDEN, 2005, p.145).

Rohden refere-se, aqui, à Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas, que considera os indivíduos como atores sociais a partir da intersubjetividade e da linguagem. Isto é, no “agir comunicativo a linguagem aparece como fonte de integração social, geradora de entendimento. [...] Habermas entende a sociedade como um mundo-da-vida simbolicamente estruturado de tal forma que possibilita a reprodução das convicções compartilhadas por uma comunidade.” (BASTOS e OLIVEIRA, 2008, p.7-8). Para as autoras:

Na proposta habermasiana, a razão é procedimental, pois, serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo. Por isso, entende-se que o conceito ora analisado, ao apontar para a capacidade de agir sem coações e de produzir consensos mediante a fala argumentativa permite que a linguagem estabeleça um entendimento não só acerca dos objetos, mas também sobre normas e formas de vidas que podem ser justas ou injustas. Daí a possibilidade de representar um viés emancipatório. (BASTOS e OLIVEIRA, 2008, p. 8).

Desse modo, se por um lado faz parte do *jogo* o respeito às suas regras, por outro lado faz parte da essência do espírito lúdico correr riscos, ousar, lidar com a tensão e a incerteza. O homem joga por vários motivos: “como uma forma de descarga de energia vital superabundante, como satisfação do instinto de imitação, ou ainda, simplesmente, como uma necessidade de distensão” (ROHDEN, 2005, p. 114). O *jogo* também pode constituir-se rito de iniciação numa preparação do jovem para as tarefas mais sérias que mais tarde a vida lhe irá exigir. Também o *jogo* pode ser utilizado como meio de aprendizagem, como ludoterapia. É possível considerá-lo ainda como forma de *catarse*. O desejo de dominar, ou competir também explica porque os seres humanos jogam. Enfim, o *jogo* possibilita ao homem reencontrar sua liberdade pela procura de novas formas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. O *jogo* devolve, na sua intensidade, uma fascinante energia que possibilita ao ser ir e vir, trocar e transformar, promovendo-lhe a descoberta, o encontro do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Para encerrar este capítulo, faz-se necessário retomar algumas questões básicas para a pesquisa. Primeiramente insisto em demonstrar a amplitude dos fenômenos e significações, que são históricos, sobre a importância do *jogo* na formação humana, como comprova Sartre, citado por Buytendijk. Para garantir sua existência o homem precisa saber jogar, pois em sua vivência “realiza-se a formação e o esclarecimento da autoconsciência através dos jogos habituais e do relacionamento com coisas e pessoas” (BUYTENDIJK, 1977, p.78). Segundo Walter Benjamin (2002, p. 102) é o *jogo* que dá luz a todo hábito, ele entra na vida como brincadeira e, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive ainda um restinho de brincadeira. Por isso, o *jogo* possibilita ao ser humano “mergulhar em seu mundo imaginário e manifestar-se de maneira visceral durante o ato de jogar” (RETONDAR, 2007, p. 86), porque tudo que é vivenciado durante o *jogo* não se perde ao seu término, mas fica registrado como histórias na vida daquele que joga. São essas idéias que justificam o uso do *jogo* como meio terapêutico na psicopedagogia cujo objetivo é resgatar o desejo de aprender dos sujeitos que apresentam defasagem na aprendizagem.

Em segundo lugar, ao estudar o conceito de *jogo* em Gadamer foi possível repensar sobre a minha experiência de dez anos em psicopedagogia clínica. No atendimento de crianças, em cuja terapia desenvolvi a prática do *jogo*, foi possível constatar que quem joga pode efetivamente desenvolver-se. Na concepção gadameriana, encontro elementos que foram por mim observados no trabalho psicopedagógico como por exemplo, o experimentar de

possibilidades de ação antes reprimidas; o assumir riscos sem se sentir ameaçada; o expor-se a uma experiência social não dominável unilateralmente; o entregar-se a uma experiência inesperada; o lidar com a tensão da incerteza e do acaso; a liberdade de decidir por esta ou aquela possibilidade; o fazer “mais uma vez“ pelo impulso espontâneo para a repetição. Enfim, pude observar que a criança efetivamente se envolve no vaivém do *jogo* manifestando seus sentimentos, sua espontaneidade e criatividade.

Em terceiro lugar, para facilitar a compreensão acerca do conceito de jogo é essencial mostrar o que está por trás da palavra alemã *spielen* verbo de significação muito ampla, que designa atividades lúdicas em geral (brincar, realizar *jogos* de salão, participar de competições esportivas, praticar *jogos* de azar), bem como o ato de representar um papel, seja um espetáculo ou em uma situação da vida real, e ainda o ato de tocar um instrumento. Portanto, quando digo *jogo* estou me referindo a tudo isso igualmente, embora nessa pesquisa dedique maior atenção à dimensão estética, privilegiada por Gadamer e a dimensão lúdica, privilegiada por Huizinga. Os dois autores de origem alemã estão tratando de *spielen*, isto é, de *jogo*. Destaco as duas dimensões, porque no período em que atuei como psicopedagoga, conheci de perto o trabalho de várias escolas de Camaquã e dos municípios vizinhos. Quando fazia contato para entrevistar os professores sobre a aprendizagem das crianças em atendimento psicopedagógico, foi possível constatar que a maioria dos entrevistados, ao pensar em *jogo*, fazia uma ligação direta com o esporte. Contudo, conforme já demonstrado anteriormente, embora a noção de *jogo* também se apresenta como realidade que engloba o esporte<sup>7</sup>, a ele não se reduz.

Por fim, é preciso retornar a afirmação de Rohden sobre a tensão produtiva do conceito de *jogo* que contém uma realidade não tematizável totalmente nos trilhos da razão moderna. Isso significa que somente com a razão moderna não se consegue tematizar a profundidade do humano. Para isso, seria necessário mutilá-lo, tirar a sua sensibilidade, a sua corporeidade, a sua imaginação, a sua emoção, dando primazia a sua racionalidade. Por isso, Rohden diz que definir jogo segundo os parâmetros da razão instrumental, implicaria anulá-lo

---

<sup>7</sup> Retondar apresenta em seu livro, *Teoria do jogo*, três diferenças básicas entre *jogo* e esporte. Para o autor o esporte é um *jogo* institucionalizado, organizado por ligas e federações. Por conta disso, a competição se torna um exercício de luta e de embate, com pagamento para os melhores, diferentemente do *jogo*, onde celebra-se o ato de jogar, embalado pela predominância do espírito lúdico. A terceira característica é a percepção da regra. No *jogo*, as regras orientam os jogadores e podem ser modificadas de acordo com os parceiros. Ao contrário, no esporte, são os jogadores que devem se adaptar às regras, pois sua observância está prescrita na forma de lei pela institucionalização do *jogo*.

enquanto *jogo*. Ao explicar seu significado retirar-se-ia o improviso, o imprevisto, a possibilidade do ilógico, o impensável, o inesperado. O conceito *jogo* faz um contraponto a tudo isso, mostrando a humanidade do ser humano. Até aqui, refleti sobre o *jogo* como fio condutor da formação e do desenvolvimento humano. Em complemento à reflexão, no próximo capítulo, trarei o *jogo* para o contexto da educação infantil, focalizando o *jogo* infantil, o *jogo* educativo e a questão da formação para Gadamer.

## 2 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sempre me chamou atenção, desde o início de minha formação acadêmica, o fato de que tanto a psicologia como a pedagogia preocupavam-se muito mais com a atenção e a memória do que com a imaginação e a fantasia. Um tal procedimento prevê uma criança constantemente atenta e paciente, além de ser possuidora de uma memória escrupulosíssima. Sem dúvida, trata-se de um modelo escolar cômodo e maleável, que ignora a criatividade como característica do ser humano, e que desconhece ser a infância o momento singular para o desenvolvimento e domínio dessa força criadora.

Ao longo desses anos de trabalho com alunos portadores de déficit de aprendizagem, a mim encaminhados pelos Serviços de Orientação Pedagógica de escolas locais, minhas vivências profissionais permitiram-me observar crianças em suas brincadeiras de faz-de-conta, para as quais utilizei e aprimorei métodos que lhes proporcionassem liberdade de criação. As inumeráveis sessões por mim realizadas e as crianças com as quais desenvolvi esse trabalho confirmaram minha impressão de que a criança alcança pleno domínio da situação do *jogo*, vivendo e convivendo com a fantasia e a realidade, é capaz de passar de uma a outra situação, criando, assim, a possibilidade de elaboração de seus anseios e fantasias. Esse fascinante domínio de passagem de uma para outra situação, com convicção total, através de respostas rápidas a situações novas ou respostas novas a situações já conhecidas, é assegurado à criança por algo mais do que a razão: a *espontaneidade*.

É na capacidade de espontaneidade que reside a essência do *jogo* e o seu sentido de liberdade, permitindo à criança “viajar” ao mundo da imaginação e, através dele, recriar, descobrir novas formas de atuação. Por isso, o *jogo* deve fazer parte do processo de formação da criança na educação infantil, não apenas como um estímulo ou contato afetivo, – contato esse que não pode ser desprezado – mas, principalmente, como um elemento propulsor no desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética e, principalmente, da liberação da criatividade, da imaginação e da fantasia.

## 2.1 Jogo infantil

Nas falas sobre o *jogo* humano está implícito o *jogo* infantil. Embora não haja diferenciação conceitual entre um e outro é necessária uma reflexão a respeito do tema. Tomo como ponto de partida o pensamento de Frobenius, citado por Buytendijk, de que “os jogos infantis constituem a fonte mais profunda que brota do santíssimo subterrâneo de onde nasce toda força criadora” (BUYTENDIJK, 1977, p.71). O autor acrescenta, ainda, que a “criança descobre no jogo a sua humanidade, porque sabe que ela própria executa algo” (BUYTENDIJK, p.77).

Buytendijk, em *O jogo humano* trata, também, da relevância do *jogo* na formação infantil, pois suas formas lúdicas adequam-se às fases do desenvolvimento da criança, uma vez que:

uma antropologia do jogo exige a tentativa de descobrir nas formas lúdicas as fases do desenvolvimento infantil como manifestação paulatina do humano nas formas lúdicas. Neste sentido, a comparação com os jogos animais nos dá indicações. Assim é notório que estão ausentes na vida animal o ‘faz-de-conta’ e a *imitação lúcida* e, sobretudo, os jogos de ilusão e os jogos que obedecem a regras (BUYTENDIJK, 1977, p.73).

Sobre o desenvolvimento infantil, o autor de *O jogo humano* prevê que, já nos primeiros modos comportamentais, o esperado é que

possam manifestar-se características específicas da existência humana. A criança tem corpo humano e, portanto, um organismo sensitivo e motor correspondente. [...] Nesse processo de desenvolvimento conseguimos apenas definir e delimitar aproximadamente certas fases. Em cada degrau o elemento humano se manifesta de maneira marcante (BUYTENDIJK, 1977, p.73).

Dentre as fases mais importantes da evolução do *jogo*, definidas e delimitadas pelo autor, enfatizo o *jogo* simbólico, o *jogo* de ilusão e o *jogo* regulamentado, pela importância da sua relação com o *jogo* infantil. Para Buytendijk o verdadeiro passo para o mundo humano “transcorre numa abundância de jogos simbólicos. Eles encontram sua origem no ‘fazer-de-conta’, como corretamente observou Wallon (1942).” (BUYTENDIJK, 1977, p.75). Um exemplo citado por Buytendijk é de que a criança ao mover pela primeira vez um pedaço de madeira como um carro, esse pedaço de madeira torna-se aparentemente o objeto representado, mas também o pedaço de madeira não é idêntico a carro. “Para a criança o objeto em sua mão possui duas (ou mais) significações, do mesmo modo que o cavalinho de

pau é ao mesmo tempo pedaço de pau e cavalo” (BUYTENDIJK, 1977, p.75). Portanto, no *jogo* simbólico e o no *jogo* de ilusão, coisas e acontecimentos recebem novas significações que, durante o *jogo*, podem ser mantidas ou mudadas.

Sobre a condição da possibilidade dessa mudança em relação ao mundo, diz o autor: “podemos apenas esboçá-la com conceitos como ‘realização imaginária criativa’ – ‘ambigüidade da existência’ – ‘ser e ter’ – ‘destino e tempo de lazer’ – em poucas palavras: o ser espiritual do homem”. (BUYTENDIJK, 1977, p. 76). Na verdade, o aspecto organizador dessa mudança de significados é a criatividade, pois somente um pensamento criativo é transformador, porque usa a imaginação. Desse modo, a denominação *jogo humano* não é apenas alusiva a um comportamento do homem, mas a uma constante dinâmica formadora do ser, iniciada na infância com os *jogos* de ilusão que acabam se transformando na grande força criadora do homem na sua relação com o mundo. Nesse sentido, Buytendijk enfatiza que “o verdadeiro sentido do *jogo* humano se manifesta com os primeiros *jogos* de *ilusão*, ou, em outras palavras, que aquele vaivém excitante e gostoso do lúdico no desenvolvimento infantil torna-se agora atuante como uma relação humana para o mundo e como um poder dinâmico e formador. A criança descobre esse poder em seus jogos”. (BUYTENDIJK, 1977, p. 76).

A partir da exaustiva descrição do desenvolvimento dos *jogos* de ilusão, realizadas por psicólogos de crianças e pedagogos, Buytendijk analisa a correlação do *jogo* com a obrigação assumida, ressaltando a curiosidade que o objeto lúdico suscita na criança. Segundo ele, essa curiosidade leva a um fazer-em-tentativas e à experiência do julgamento, ou seja, o fazer como antes localiza-se na camada da imaginação, da ilusão, e o comportamento que assume é uma obrigação. Porém, esse “fazer algo como antes não é uma repetição costumeira, automática, mas uma *re-pro-dução*, portanto uma imitação intencional do próprio modo de comportamento.” (BUYTENDIJK, 1977, p. 76).

A idéia de Buytendijk pressupõe, como Gadamer, uma auto-representação. Ou seja, fazer algo por conta própria prevê sempre uma escolha e, portanto, um julgamento por isso, a criança – e qualquer jogador -, diz o autor, “cria uma relação livre com o mundo. Isto só é possível através de uma autodisciplina, a condição básica de toda realização” (BUYTENDIJK, 1977, p. 77). Pensando desse modo, o homem fica muito próximo do artista.

Buytendijk refere-se a Fritz Heider<sup>8</sup> quando diz que “o homem já é sempre um artista” (BUYTENDIJK, 1977, p. 77), acrescentando que isso vale, de certa forma, para qualquer criança que brinca. Como o artista, a criança ao brincar, não quer saber os porquês do seu procedimento, ou seja, a “sua atividade é um empreendimento real que, porém, não é orientado para um objetivo exatamente determinado, mas possui o caráter aventureiro de quem se arrisca. Pode dar certo ou não.” (BUYTENDIJK, 1977, p. 77), como no *jogo* de azar.

O caráter de repetição é essencialmente importante para o entendimento do *jogo* infantil. Sobre essa questão disciplinar, há alguns autores que dialogam com o pensamento de Buytendijk no que se refere ao fato de que se o sujeito faz algo do mesmo modo, submete-se a uma disciplina, pois para este autor,

Brincar com algo que brinca com o jogador, também exige que se assuma uma obrigação, como o fato de jogar com o parceiro humano. Portanto, não existem formas autênticas de jogo sem ilusão e sem esquema de auto-compromisso aceitos. Quando uma menina brinca com uma boneca, quando um menino move uma caixa ‘como se fosse um automóvel’, ou quando uma anciã joga ‘paciência’ com um baralho, existe sempre um imperativo ao qual o jogador se submete (BUYTENDIJK, 1977, p. 76).

Gadamer acrescenta um novo aspecto a essa característica considera a repetição não como um mero mecanismo e os movimentos repetitivos do *jogo* não significam uma repetição em sentido próprio que seja, simplesmente, reconduzido a um original. Ao contrário, “toda repetição é tão original quanto a própria obra.” (GADAMER, 2004, p. 180). Essa referência de Gadamer origina-se do fato de a repetição ser constitutiva das festas, principalmente das festas periódicas, por elas obedecerem sempre o mesmo ritual. No entanto, diz o autor, “está de acordo com sua própria essência original que ela seja sempre diferente (ainda que seja celebrada ‘exatamente do mesmo modo’).” (GADAMER, 2004, p.180-181). Sendo assim, enquanto a criança repete, não somente aprende, mas cria e recria esses movimentos, pela obrigação que se estabelece de tomar uma decisão para vencer o *jogo*.

Walter Benjamin deixa claro que, para a criança, a repetição é a alma do *jogo*: “nada a torna mais feliz que o ‘mais uma vez’” (BENJAMIN, 2002, p. 101). Nesse caso, a repetição é a grande lei que rege a totalidade do mundo dos *jogos*, acima de todas as regras e ritmos particulares. Não se trata apenas de um caminho para que a criança se torne senhora de

---

<sup>8</sup> Fritz Heider (1896-1988), psicólogo austríaco que trata das relações interpessoais para a compreensão das questões humanas.

terríveis experiências, trata-se também de saborear, de forma intensa e nova os triunfos da vitória. Diz ele:

A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos ‘jogos’ alemães<sup>9</sup>: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito. (BENJAMIN, 2002, p 101-102).

Desse modo, todos os tipos de *jogos*, simbólicos, lúdicos, ou regulamentares, relacionam-se positivamente com o mundo infantil, pois promovem a manifestação da criatividade. Porém, enquanto nas duas primeiras formas de *jogos* não há exigência, além de se estar no *jogo*, ou deixar-se envolver pelo *jogo*, na última fica “patente que a responsabilidade assumida por cada (sic) um dos jogadores é mais do que uma combinação ou um consentimento em observar regras” (BUYTENDIJK, 1977, p. 77). Assim, no *jogo* regulamentado exige-se que cada jogador ponha todo o seu empenho. Quem assim não agir “é um desmancha-prazeres, isto é, comporta-se de maneira ‘imoral’” (BUYTENDIJK, 1977, p. 78).

São essas razões que me fazem entender a educação como um processo profundamente estético e criativo, assim como o *jogo*. O verdadeiro objetivo da educação é o de educar pessoas que possam mudar o mundo, tão voltado para coisas sem nenhuma importância, tão esquecido dos sentimentos da alma. Nisso ela torna-se semelhante ao *jogo*, que desenvolve a criatividade, e esta promove as mudanças. Na educação, diz Duarte Junior<sup>10</sup> (2004, p.74), joga-se com a construção de sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. Com o *jogo* é possível uma educação na qual não se pretenda dar primazia à razão, muito menos separá-la dos sentimentos e emoções. Por isso, é possível afirmar que Duarte Junior é partidário da idéia de que o *jogo* é uma atividade que obedece ao impulso mais profundo e básico da existência humana.

---

<sup>9</sup> Para o tradutor, Benjamin parece aludir à polissemia dessa palavra quando fala do ‘duplo sentido nos *jogos* alemães’.

<sup>10</sup> Duarte Junior é partidário da idéia de que o *jogo* é uma atividade que obedece ao impulso mais profundo e básico da essência humana.

## 2.2 Jogo educativo

Desde a Antiguidade Clássica, o *jogo* tem sido considerado de fundamental importância na formação da criança. Nem mesmo o poderio tecnológico a que são submetidas, hoje, é capaz de suplantar o valor dessa antiga prática de se fazer aprender pelo exemplo. As coisas que fazem um aprendiz sentir prazer tornam-se habituais. É certo, então, que através da descoberta do prazer em realizar algo faz com que a criança crie determinados hábitos e, na infância, isso se dá com mais facilidade. Por essa razão, a função do *jogo* na educação tem norteado estudos teóricos nas mais variadas áreas de conhecimento, com metodologias voltadas à socialização e à sensibilização da criança, promovendo-lhe estímulo e confiança, o que lhe dará, certamente, a segurança necessária para a sua criação autônoma.

No campo da Sociologia da Infância, Jucirema Quinteiro apresenta algumas questões referentes ao processo de socialização da criança e à institucionalização da infância no interior da escola pública. Expõe que é essencial aprofundar a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas para compreender a evolução do objeto e do olhar sobre a infância, particularmente da criança da educação infantil da escola pública que, muitas vezes, segundo a autora, “tem sido roubada no direito, não apenas de brincar, mas também de ser criança” (QUINTEIRO, 2002, p.156).

Em seu texto, Quinteiro percorre o caminho da Sociologia da Infância a partir do levantamento da produção brasileira. A retrospectiva histórica dessa ciência inicia em 1990, com o Congresso Mundial de Sociologia, quando surge “um olhar caleidoscópico” para localizar a infância no pensamento sociológico, do qual, até então, estivera ausente. Quinteiro destaca os trabalhos de análise das produções francesas realizadas por Régine Sirota, e das produções inglesas realizadas por Cléopâtre Montandon, estudos que apontam, segundo ela, para a construção social da infância como um novo paradigma, abandonando a visão da criança como tábula rasa para considerá-la como ator social<sup>11</sup>.

O longo percurso da história da infância, sua relação com a educação e com a família, embora iniciado no Brasil e em outros lugares do mundo no século XIX, chega até a

---

<sup>11</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi dos primeiros clássicos, na sua pedagogia da infância, a reclamar um status da criança que, até então teria sido tratada como *adulto em miniatura*. Para o filósofo os sábios procuram “sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”. (ROUSSEAU, 1999, p.4).

década de 80, sem privilegiar a criança na investigação científica, pela dificuldade do adulto em vê-la na sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos foram rompidas as regras da investigação tradicional para abordar temas e problemas vinculados à história social da infância. Narodowski, citado por Quinteiro, diz que “a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural” (QUINTEIRO, 2002, p. 144). Para a autora, as Ciências Sociais e Humanas devem incorporar a infância, tendo a criança como objeto central de suas pesquisas, para entender o complexo e multifacetado processo de construção social infantil e o papel da escola nesse contexto, pois os estudos são raros nesta direção.

Embora a psicologia tenha contribuído, como área do conhecimento que mais tem se voltado para o estudo da criança, esta não é focada em sua condição de sujeito psicológico. São estudos que abordam seu desenvolvimento sem considerá-la como um ser em suas relações sociais a partir do lugar que ocupa na sociedade. Segundo Quinteiro, quem procurou romper com essa tradição sobre o desenvolvimento infantil foi Liev Semionovich Vygotsky (1897-1934) em suas investigações sobre formação social da mente. Assim, a criança passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, a brincadeira será concebida como uma atividade caracteristicamente humana. Para Quinteiro (2002, p.147), é pela brincadeira que a criança adquire a capacidade de construir significações para as ações realizadas por ela, e para organizar o seu brincar ela utiliza-se não apenas de instrumentos, mas da própria fala. Os significados que constrói socialmente serão apropriados pelas interações sociais que estabelece.

Ao abordar alguns aspectos da Sociologia da Infância no Brasil, a autora destaca, a respeito das pesquisas realizadas, o fato de as políticas sociais dirigidas às crianças, durante todo o século XIX, terem sido pautadas pelo caráter assistencialista e paternalista, dirigidas especialmente às crianças pobres, de forma repressiva e de caráter policialesco. Somente a partir da década de 40, com o trabalho inédito de Florestan Fernandes, *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, houve a grande contribuição da Sociologia para o reconhecimento da criança como agente de socialização, parafraseado por Roger Bastide, que ressalta a importância de se estudarem as representações infantis para se conhecer mais sobre as paixões do mundo dos brinquedos, das brincadeiras e dos *jogos*. Após mais de uma década, José de Souza Martins “elegueu a criança como testemunha da história por reconhecer que são elas, nos dias atuais, os principais portadores da crítica social” (QUINTEIRO, 2002, p.152).

Outra contribuição significativa, segundo a autora, é a da antropologia, pois essa ciência, entende a cultura como “estruturante do cotidiano escolar, que se expressa em modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e às coisas” (QUINTEIRO, 2002, p.154). Nesse viés, a pesquisadora apresenta alguns trabalhos que abordam a temática da infância no interior da Antropologia.

Ângela Machado Pereira, citada no texto de Quinteiro (2002, p. 155), alerta que uma antropologia da criança deve ser uma antropologia interessada na “interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo.” Em suas considerações finais, Jucirema Quinteiro destaca, ainda, o ineditismo dos trabalhos de Florestan Fernandes, de José de Souza Martins e de Charlot Hardman, marcos do desocultamento dos mecanismos das estruturas culturais infantis. Os dois primeiros realizados com crianças fora da escola e o segundo, na escola, nos momentos possíveis do brincar.

Da análise realizada por Jucirema Quinteiro, depreende-se a necessidade de lançar um outro olhar sobre a infância, de modo especial sobre as crianças da educação infantil da escola pública. Ressaltando a importância do *jogo* nessa fase, reitera o caráter profundamente educativo do *jogo* nas inter-relações sociais e pelas possibilidades de um aprender de uma forma mais significativa e autônoma.

### **2.3 Conceito de formação em Gadamer**

Muito se tem direcionado, erroneamente, o trabalho pedagógico da educação para a quantidade de informações, como se disso resultasse a qualidade da formação do indivíduo. Reside, nesse engano, a idéia de ser o saber acadêmico a única possibilidade formativa para o ser humano, desconsiderando a afetividade, a imaginação e a criatividade no processamento desses dados. Por isso, ao tratar de *jogo* na educação infantil torna-se necessária a reflexão sobre o conceito de formação, principalmente por ser pouco compreendida pelos educadores, que a consideram como sabedoria acumulada.

É em Gadamer, primeiramente, em *Verdade e Método I*, que encontro uma análise de Formação. Utilizando o termo alemão, *Bildung*, define-a como um dos conceitos básicos do humanismo. A respeito do pensamento de Gadamer e do conceito *Bildung*, Antoine Berman (1984), citado por Rosana Suarez, esclarece sua importância e a sua capacidade de irradiação:

O conceito de *Bildung* [...] é, sem dúvida alguma, a idéia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. [...] O conceito de *Bildung* torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo, ao passo que o do Barroco nos soa hoje como antigüidade histórica. Nessa época, os conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos adquirem seu significado. (SUAREZ, 2008, p.2).

Entre esses termos, Gadamer cita: *arte, história, criatividade, cosmovisão, vivência, gênio, mundo exterior, interioridade, expressão, estilo, símbolo*, que “guardam em si um grande potencial de desvelamento histórico” (GADAMER, 2004, p. 44). Noções que, como lembra Suarez, citando Berman novamente:

hoje nos parecem evidentes, atemporais, mas que nasceram na segunda metade do século XVIII ao lado de *Bildung*, revelando-se, em sua força, termos fundamentais, cuja totalidade determina a maneira como uma época histórica articula a sua compreensão de mundo (SUAREZ, 2008, p. 2).

Para Suarez, a palavra *Bildung* pode ser utilizada para falar no grau de "formação" da pessoa, do povo, da língua, da arte - e “é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo” (SUAREZ, 2008, p.2).

Gadamer atribui relevante importância ao conceito de formação para as ciências do espírito, mostrando o modo como se instituiu ao longo do tempo - desde sua origem na mística da Idade Média até a Idade Moderna - quando o termo se esvazia de seu significado vinculado à cultura para, com a globalização, tornar-se estreitamente vinculado à competência técnica ou à racionalidade técnica como cita Jürgen Habermas. Para o professor emérito de Heidelberg, o conceito de formação

se originou na mística da Idade Média, sobreviveu na mística do Barroco e sofre uma espiritualização com bases religiosas no ‘Messias’ de Klopstock<sup>12</sup>, que abrange toda a sua época, e, finalmente na determinação fundamental de Herder<sup>13</sup> como formação que eleva à humanidade’. A religião formativa do século XIX guardou a profunda dimensão dessa palavra, e nosso conceito de formação foi determinado a partir daí. (GADAMER, 2004, p.45).

---

<sup>12</sup> Friedrich Gottlieb Klopstock teólogo erudito, poeta e historiador germânico (1724-1803), um dos precursores do Romantismo alemão e o maior expoente do sentimentalismo do séc. XVIII; a obra consagrada de seu talento foi *Der Messias* (1773).

<sup>13</sup> Johann Gottfried Herder (1744-1803) teólogo e filósofo. A partir de um encontro com Goethe em 1770 teria deflagrado o movimento cultural *Sturm und Drang* (Tempestade e ímpeto) que mobilizou grande parte da intelectualidade alemã em direção ao Romantismo.

Referindo-se à familiaridade do conteúdo da palavra formação, o autor acrescenta:

A primeira importante constatação é que o antigo conceito de uma ‘formação natural’, que se refere à aparência externa (a formação dos membros, uma figura bem formada) e sobretudo à configuração produzida pela natureza (p. ex., ‘formação orográfica’), acabou sendo quase que inteiramente afastado do novo conceito. Hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2004, p. 45).

Tratando da diferença entre cultura e formação, Gadamer cita Wilhelm Von Humboldt<sup>14</sup>, que, segundo ele, com um fino senso caracteriza a segunda como algo intimamente ligado à essencialidade humana:

[...] quando em nosso idioma dizemos ‘formação’, estamos nos referindo a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, e que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter (GADAMER, 2004, p. 45- 46).

A partir do pensamento de Humboldt, a análise feita por Gadamer é a de que formação significa mais que cultura, é o aperfeiçoamento de faculdades e talentos, pois, o resultado da formação, diz Gadamer: “não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2004, p.46).

Para o autor, não se trata, apenas, de cultivar aptidões pré-existentes, pois,

Assim como a natureza, a formação não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas. (Vamos manter a desconfiança em relação à palavra e ao tema do ‘objetivo de formação’, por ser uma formação secundária. No fundo, formação não pode ser objetivo, não pode ser desejada. A não ser na temática reflexiva do educador.) É justamente nisso que o conceito de formação supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes, do qual deriva. O cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo dado, de modo que seu exercício e cultivo são um mero fim (GADAMER, 2004, p.46).

Isso quer dizer, nas palavras do autor, que o material de ensino de um manual de linguagem, por exemplo, é um meio e não um fim, porque sua apropriação serve apenas para o domínio da linguagem. Na formação, ao contrário, “é possível apropriar-se totalmente

---

<sup>14</sup> Wilhelm von Humboldt (1767-1835) filósofo, reconhecido como sendo o primeiro lingüista europeu a identificar a linguagem humana como um sistema governado por regras, e não simplesmente uma coleção de palavras e frases acompanhadas de significados. Essa idéia é uma das bases da teoria da Linguagem de Noam Chomsky.

daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila integra-se nele. [...] Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado” (GADAMER, 2004, p.47). Portanto, para Gadamer, a “formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da conservação o que importa para a compreensão das ciências do espírito” (GADAMER, 2004, p.47).

Gadamer segue a definição de Hegel sobre formação pela sua nitidez, e porque para esse autor a filosofia tem sua condição de existência na formação<sup>15</sup>, ao que Gadamer acrescenta: “com ela, também as ciências do espírito, pois o ser do espírito está essencialmente vinculado a idéia da formação” (GADAMER, 2004, p.47).

Como o homem se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, conforme Gadamer, essa vocação lhe é atribuída pelo aspecto espiritual e racional de sua natureza e “segundo esse aspecto, ele não é por natureza o que deve ser, razão pela qual tem necessidade de formação” (GADAMER, 2004, p.47). Para Gadamer o que Hegel chama de natureza formal da formação repousa na sua universalidade:

A elevação à universalidade não se reduz à formação teórica nem significa apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o conjunto da determinação essencial da racionalidade humana. A essência da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inulto, é o caso de quem cede à ira cega sem medida nem postura. [...] A formação como elevação à universalidade é pois uma tarefa humana (GADAMER, 2004, p.47-48).

Gadamer salienta, como uma característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. Para alcançar a universalidade é preciso manter distância de si mesmo e ultrapassar a si mesmo. “Ver a si mesmo e seus fins privados com certo distanciamento é vê-los como os outros vêem” (GADAMER, 2004, p. 53). Na visão do autor, “os pontos de vista universais para os quais a pessoa formada se mantém aberta não são um padrão fixo de validade, mas se apresentam apenas como pontos de vista de possíveis outros” (GADAMER, 2004, p. 54).

A idéia de formação está impregnada de sentido, pois na própria palavra *Bildung* encontra-se a palavra *Bild* – imagem - portanto, não trata apenas de processo ou de comportamento. Conforme Gonsalves, “Gadamer sublinha o ato de que considerar algo com

---

<sup>15</sup> Georg W. F. Hegel (1770-1831) desenvolve o conceito de cultura com esse caráter de totalidade.

exatidão e estudá-lo com maior profundidade não é tudo, caso não se esteja organizado e aberto para uma receptividade do que há de diferente, para outros pontos de vista” (GONSALVES, 2006, p.252). Com isso a autora, citando Assmann (1998) compreende a formação “como um processo autopoietico, através do qual uma aquisição de algo novo não significa soma, mas sim uma reconfiguração do cérebro/mente enquanto sistema dinâmico” (GONSALVES, 2006, p. 253).

Dessa forma, é possível dizer que, para Gadamer, “a formação é o processo de elevação do ser, do particular ao universal, passando por uma apropriação do estranho, do diferente; é um processo ilimitado de experiências hermenêuticas e de fusão de horizontes, e, portanto, de exposição contínua à alteridade, à pluralidade, o que implica uma postura ética, democrática e universalizante.” (DUPRAT, 2008. p. 14). Assim, diz Gadamer: “Se tudo isso implica formação, significa que não se trata de uma questão de procedimento ou de comportamento, mas do ser que deveio” (GADAMER, 2004, p.53). Portanto, é inegável a importância do *jogo* para a formação da criança na educação infantil. Pensando assim, Rohden vê o *jogo* como revelador do ser do jogador:

O modelo estrutural lógico-ontológico do jogo é lógico por um lado porque possui regras fixas, válidas universalmente, sem as quais ele não ocorreria. As regras de cada jogo, com suas exigências próprias, são explicáveis e reconhecidas universalmente. Por outro lado, o jogo é ontológico porque nele o sujeito é envolvido como um todo, não apenas do ponto de vista do conhecimento – como um espectador que examina um objeto à distância – mas porque, nele, o jogador ao jogar realiza uma experiência e revela seu ser (ROHDEN, 2005, p. 112).

Para Buytendjik (1977, p.77), o *jogo* humano não é um acontecimento natural como acontece com os animais. A criança descobre no *jogo* a sua humanidade por entender-se executando algo. O fazer algo por conta própria é sempre uma escolha. Portanto, é um julgamento e por isso a criança, ou qualquer jogador, cria uma relação livre com o mundo e isso só é possível através da autodisciplina, que é a condição básica de toda realização. Nessa perspectiva, mostra-se a relação original do *jogo* com o caráter juvenil que continua vivo no homem em forma de coragem de arriscar e em toda a forma de criação artística, que pode ser pensada como perfeição do *jogo*, como representação e auto-representação.

As considerações até aqui traçadas dizem respeito às possibilidades educativas do *jogo* na infância, pois a criação infantil de um mundo próprio através do *jogo* é o fundamento para a formação integral da criança. No *jogo* a criança apresenta o sentido de organização de

suas experiências. Ao jogar bola, pintar, pular corda, imitar, representar papéis dramáticos, etc., “a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo” (DUARTE JR., 1995, p. 112). Com isso ela percebe o seu “eu” como um todo integrado e relacionado ao seu ambiente, buscando um sentido geral para sua existência.

Para a criança o *jogo* é uma comunicação significativa consigo mesma e com o outro. O *jogo* é, assim, um movimento significante, pelo qual é possível alcançar “um equilíbrio e uma ordem, na atuação humana” (DUARTE JR., 1995, P. 52). Portanto, é inegável a importância do *jogo* para a educação infantil, como processo de formação da criança, pois o ser humano só realiza a sua humanidade no encontro e no contato com o outro. Sendo assim, o espaço da escola deve estar aberto para o encontro dos parceiros desse *jogo*. Daí a necessidade do professor da educação infantil ter compreensão da importância do *jogo*. Para Erickson, citado por Courtney (2003, p.82) o *jogo* é o microcosmo através do qual a criança lida com o macrocosmo do mundo adulto.

Por essa razão, esta pesquisa prevê a problematização da prática pedagógica das professoras da Creche Mimosa, com a intenção de analisar seu entendimento sobre o *jogo*, para a construção de uma concepção de *jogo* que contribua para qualificar o processo educacional por elas desenvolvido. O caminho percorrido com as professoras da Creche Mimosa será apresentado no capítulo seguinte.

### 3 A RECONSTRUÇÃO E A INTEGRAÇÃO COMO TAREFA HERMENÊUTICA

Minha experiência de dez anos em psicopedagogia clínica permitiu-me observar muitas crianças de diferentes faixas etárias em situação de *jogo*, e isso me fez constatar que, quando oportunizadas e encorajadas, elas mesmas encaram o *jogo* não como uma atividade de ócio, mas antes uma maneira de pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver, pois o *jogo* não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. É no jogar, e talvez apenas no jogar, que o ser humano frui sua liberdade de criação.

O envolvimento com o trabalho fez nascer, paralelamente, algumas inquietações sobre o assunto. Houve, então, a necessidade de buscar fundamentação. Valendo-me da Hermenêutica de Gadamer, tomei como referencial o seu pensamento, a fim de desenvolver o processo de compreensão do *jogo* como fio condutor da formação humana, pois “a Hermenêutica lembra estar o ser humano, bem antes de qualquer atividade reflexionante, inserido em seu mundo e dele fazendo parte.” (FLICKINGER, 2003, p. 47-48). Desde então, interessei-me em saber como o *jogo*, entendido a partir da Hermenêutica Filosófica de Gadamer, pode contribuir no processo de formação da criança na educação infantil.

Traduzir os conceitos analisados nos capítulos anteriores é reconhecer neles a natureza emancipatória do *jogo* que, de algum modo, tira o sujeito de sua solidão, ampliando-lhe as perspectivas. Dessa maneira, vejo a educação infantil como um caminho pelo qual o professor orienta seus alunos a uma viagem, em que a criança pode trilhar as múltiplas direções instigadas pelo *jogo*. O exercício de um olhar capaz de ver/estabelecer relações entre a multiplicidade de manifestações, tanto do seu mundo interior quanto do mundo que o cerca – desenvolvendo a convivência social – é uma grande conquista que pode levar a criança à construção de um mundo ético, atuante e seguro de seu papel cidadão na transformação da realidade. O *jogo* é a própria representação dessa construção humanizadora.

Para Kishimoto, citada por Zacharias (2007) o jogo faz parte da vida da criança, independente de classe social, cultura e época, “pois ela vive num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. O *jogo* está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de

criar e de transformar o mundo”. (p.1). Gadamer (2003, p.66) vê o *jogo* como uma função elementar da vida humana; um impulso livre que se repete continuamente, que cria uma lógica própria para disciplinar este contínuo movimento – então surge a ilusão da existência de um “sentido prático” para aquela experiência. No entanto, a função do *jogo* está em sua própria prática e é esta que faz com que o jogador se sinta imerso na realidade daquele jogar. Daí a importância do *jogo* para a criança. No trabalho de Gadamer, a educação não se caracteriza como um tópico, mas abre caminhos promissores para como o aprender e o ensinar devem ser pensados. “O *jogo* é na verdade um processo dinâmico que engloba os que jogam ou o que joga.” (GADAMER, 2000, p.124).

Com base nisso, desenvolvi o trabalho que passo a relatar neste capítulo. Na busca de respostas à questão incitadora, inseri-me num processo dialógico de reflexão e ação que buscasse problematizar a prática pedagógica de professoras da educação infantil na Creche Mimosa, localizada no município de Camaquã, com o intuito de construir, coletivamente, uma concepção de *jogo* que contribuísse para qualificar o processo educacional por elas desenvolvido.

Meu objetivo é o de que esta pesquisa se constitua efetivamente numa concepção e não apenas numa modalidade de investigação. Nesse processo dialógico de ação solidária, participativa e realizada com o outro, como o ato de jogar, que envolve os parceiros, num caminho a ser trilhado em cooperação, encontram-se as professoras, com a tarefa fundamental de educar seres humanos em formação e a pesquisadora com o desejo de contribuir para essa concepção.

Na expectativa de ampliar o olhar e a escuta sobre a concepção das professoras sobre a importância do *jogo* na formação e desenvolvimento da criança, situei este estudo no campo da pesquisa qualitativa, por permitir-me diferentes formas de coletar e analisar dados e por privilegiar “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). A observação participante e a entrevista aberta são os instrumentos que privilegiei com o propósito de analisar, num processo de interação, os sentimentos, pensamentos e ações do pesquisador e do grupo de professoras, que utilizam a investigação para melhorar a práxis.

A opção pela observação participativa e pela entrevista aberta deu-se a partir das reflexões propostas por Bogdan e Biklen (1994) que compreendem a flexibilidade desses instrumentos como propiciadores de um contato mais íntimo entre a investigadora e as professoras, quando se referem a “pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento uma das outras.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 91).

O registro fotográfico, também foi utilizado na pesquisa, pois a partir da inserção no campo, tornou-se auxílio visual necessário para a ampliação do processo interpretativo. Além disso, desde os primeiros contatos com a empiria e, durante todo o tempo em que elaborei o estudo, elegi o caderno de campo como companheiro inseparável.

*In loco*, desenvolvi a pesquisa em duas etapas significativas: na primeira, entrei em contato com a realidade da Creche em encontros com a Diretora e com a Supervisora Escolar a fim de conhecer a estrutura Física e Pedagógica da Instituição, bem como as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento do trabalho das professoras. Porém, sempre considerando que a realidade, como diz Streck, “não é um corpo morto a ser seccionado, mas tem vida e alma.” (STRECK, 2006, p. 270). A ambientação da Creche Mimosa, levando em conta todo seu contingente, serviu à pesquisa dentro desta expectativa, uma vez que na sua prática diária estão implícitos alguns entendimentos importantes, que podem servir para o propósito deste trabalho.

A segunda etapa, direcionada à pesquisa com as professoras, deu-se em três momentos: entrevistas; observações e encontros de discussão. Para o sucesso dessa parceria, o diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de investigação foi de fundamental importância, pois de acordo com o pensamento gadameriano, o diálogo possui uma força transformadora; em cada diálogo desdobra-se um espírito de comunicação e de livre intercâmbio entre eu e tu. “Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo.” (GADAMER, 2000, p.134).

Meu desejo é o de que o diálogo que mantive com a Creche Mimosa tenha sido de acordo com o pensamento de Gadamer, que entende o verdadeiro diálogo como aquele

proveniente do “encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então, no horizonte de sua própria compreensão.” (GADAMER, 2000, p. 51).

Assim, este trabalho de pesquisa leva em consideração a realidade do universo escolar da Creche Mimosa em um processo dialógico de reflexão e ação em coletividade com as professoras para compreender como o *jogo* participa na formação e desenvolvimento da criança, permitindo-lhe uma maior vivência dos seus sentimentos na aquisição do conhecimento, pois este articula-se “entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado).” (DUARTE JR., 2004, p. 69).

### **3.1 A Creche Mimosa e a sua realidade**

A escolha da instituição nasceu de meu pertencimento às práticas educativas na comunidade camaquense e do meu olhar voltado a essa escola pelo trabalho que desenvolve com crianças de periferia. Soma-se a isso o fato de eu acreditar na contribuição da pesquisa para a educação infantil – pois o *jogo*, como considera a maioria dos estudiosos do tema, mostra-se onipresente na infância – e que o jogar da criança tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para a sua afirmação pessoal e integração social.

A creche Mimosa e eu, inicialmente, passamos por um processo de reconhecimento necessário para a relação dialógica pretendida por esta pesquisa. Durante as várias visitas, o contato com a realidade da escola, deu-me os elementos precisos para a compreensão da mesma. Atendendo a um total de cinquenta e quatro crianças, na faixa etária de três a cinco anos, conta com três professoras, três monitoras, uma supervisora escolar, que também exerce a função de secretária, e duas funcionárias dos serviços gerais. O total das professoras tem formação de Magistério – Curso Normal e cursam Pedagogia, na modalidade de Ensino a Distância- EaD. As três monitoras têm a formação de Magistério-Curso Normal, duas cursam Pedagogia e uma Biologia no EaD. A Creche foi criada em 1975 pelo Centro Espírita Teresa de Jesus, recebendo o nome de Creche Mimosa em homenagem à Senhora Mimosa Cardoso, benemérita em Camaquã, ainda mantendo o nome devido à tradição. Diz o histórico:

Em 1975 um grupo de espíritas, formado pela Sra. Siene Gomes Dull, Sra. Íris Vezzani Perez e Sr. Francisco Rosales fundou o Centro Assistencial Pequena- Creche Mimosa para assistir a mães e crianças carentes de bairros pobres próximos ao Centro Espírita Tereza de Jesus. Tinham por objetivo desenvolver trabalho puramente assistencial com distribuição de alimentos e roupas, o que na ocasião foi de grande importância para as famílias atendidas. Em 1982, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a Creche passa a ser atendida por professoras da rede municipal, mas mantém sua proposta inicial centrada no cuidado com as crianças, mantendo-se fortemente assistencialista. Em 2002, quando sai da órbita da Ação Social e se liga mais intrinsecamente à SME a Creche reformula sua política, adequando-se à Legislação e, sem descuidar os aspectos relativos ao cuidado com as crianças, acresce-lhes o compromisso com a educação. Passa, então, a viver um período de transição em que foi necessário estabelecer um permanente diálogo com os pais e mães, uma vez que, para muitos pais e mães a Creche é percebida como espaço para que seu filho/filha permaneça, enquanto trabalham ou desenvolvem qualquer outra atividade.

A conquista da confiança dos pais e mães, a sua inserção nas atividades da Creche, o reconhecimento de que a Creche existe para o desenvolvimento da criança, e não para a comodidade dos pais e mães é processo longo, mas os resultados até agora alcançados já sinalizam o interesse dos pais e mães no desenvolvimento integral das crianças e o comprometimento deles e delas nessa tarefa.

Mantida pelo Centro Espírita de Camaquã, recebe a contribuição da Secretaria Municipal de Educação quanto aos recursos humanos e materiais. Em sua organização e planejamento, com orientação das supervisoras ligadas à Secretaria Municipal de Educação do Município, a Creche segue o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil do Ministério de Educação.

Minha presença precisou ser sempre agendada pela direção, em horários de acordo com as suas disponibilidades, evitando, assim, transtornos no desenvolvimento das atividades da Escola. A predisposição aos diálogos sucedidos nesses encontros, registrados sempre em diário de campo, aconteceram como no *jogo*, tão fundamental para quem vai entrar nele, como o conhecimento de suas regras.

A escola se organiza em turmas de Maternal com idade de três anos, de Jardim, com quatro anos e de Pré-escola com cinco anos. As dezesseis crianças do Maternal são atendidas em regime integral das 7h30min às 17horas. As vinte e duas do Pré-escolar, no turno da manhã, e as dezesseis do Jardim, no turno da tarde. Os alunos são matriculados por ordem de chegada. Assim como não há zoneamento, as famílias pertencem a diferentes situações econômicas, com predomínio dos mais pobres. Ao final de um turno e início do outro, as crianças recebem o almoço e nos intervalos dos turnos recebem lanche. O cardápio é organizado pelo Serviço de Nutrição da Secretaria Municipal de Educação que também

repassa os alimentos. Pelo visto, as refeições oferecidas atendem às necessidades alimentares das crianças.

As professoras desenvolvem o atendimento das crianças de acordo com uma rotina de trabalho, com horários estabelecidos, prevendo as seguintes atividades: Pela manhã: recepção das crianças com atividades livres na sala, atividades dirigidas na sala, café da manhã, atividades - livres e dirigidas na sala, atividade livre no pátio, hora do conto, higiene, atividade livre, almoço, descanso ou atividade livre. Na programação da tarde está previsto: atividade livre na sala, lanche, atividade livre na sala, atividade livre e hora do conto na sala, atividade livre no pátio, lanche, atividade livre na sala, higiene e encerramento. No plano da rotina há a seguinte observação: atividade livre com orientação da professora e da monitora. O horário do almoço as três turmas se reúnem, pois o Maternal tem turno integral, é a entrada do Jardim e a saída do Pré-escolar.

O espaço físico da Creche possui uma área interna com duas salas de atividade, uma destinada ao Maternal e a outra é usada no turno da manhã pelo Pré-escolar e à tarde pelo Jardim. Na área externa, ensolarada e sombreada, estão brinquedos de parque como escorregador, trepa-trepa, gangorra, balanços, túneis e cavalinhos. Há, ainda, bancos, uma casa em miniatura e espaço com areia para as brincadeiras das crianças. Há uma sala destinada ao refeitório que, por ser o maior espaço da escola, serve, também, para a realização das atividades programadas para dias chuvosos. Os banheiros, um masculino e outro feminino, foram adaptados para a faixa etária das crianças. Na sala da direção, também funcionam os serviços pedagógicos e de secretaria.

A infra-estrutura da Creche Mimosa está muito aquém dos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil do Ministério da Educação. Apesar da precariedade do espaço físico, a escola é cuidadosamente organizada, limpa, com decoração simples e agradável, as salas de atividades são organizadas de forma estimulante, confortável, com adequação à proposta pedagógica da Escola. A Creche Mimosa tem como comprometimento fundamental incorporar de maneira integrada as funções de educar e de cuidar. Para concretizar a filosofia da escola, a direção busca, constantemente, auxílio junto aos órgãos públicos e à comunidade.

Esta situação não é impeditiva para que as professoras utilizem recursos e estratégias específicas, visando facilitar e enriquecer a experiência lúdica com as crianças, pois a Creche, embora as condições mínimas, conta com espaços que possibilitam estimular a imaginação e a fantasia das crianças e desenvolver, assim, a criatividade, a autonomia. Essa compreensão é necessária na pedagogia da educação infantil porque seu processo educativo deve promover a formação e o desenvolvimento da criança, enquanto base da humanização, permanecendo em toda a sua vida numa aprendizagem duradoura.

Apesar do descaso dos órgãos públicos, esse compromisso social deve ser assumido por quem escolheu ser professor ou professora, como no *jogo*, que exige do jogador a pré-disposição de quem vai entrar nele; além, naturalmente, do conhecimento de suas regras. O professor é um jogador, e sua atividade é o *jogo*, cujo objetivo é estimular a criança a uma construção e isso vai exigir dele uma postura acadêmica que garanta maior mobilidade e agilidade do aluno, trabalhando-o como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade: enfim, algo deve ser feito para que a criança amplie seus referenciais de mundo. É isso, que, precisamente, no dizer de Gadamer, constitui o ser humano: ele se sabe exposto ao perigo da liberdade.

Durante o ano são desenvolvidos na Creche projetos que contemplam os conteúdos propostos no Plano de Atividades da Secretaria Municipal de Educação, concomitante com outras experiências que se façam necessárias, planejadas pelas professoras, pela supervisora escolar e pela diretora. Conforme consta no Plano Pedagógico o trabalho com projetos tem por objetivo:

oferecer às crianças a vivência de experiências que possibilitem o desenvolvimento de capacidades físicas e emocionais, que estimulem o respeito às diferenças, sejam elas de natureza individual, social, econômica, de gênero, de classes sociais, cultural, étnica ou religiosa e realizar atividades que contribuam para a formação de cidadãos conscientes, informados e respeitados.

Como se trata de um escola infantil, é natural que conste em seu Plano Pedagógico a forma como algumas práticas, necessárias a esta faixa etária, sejam entendidas pelo grupo docente. Entre elas, pelas necessidades do meu trabalho, preocupei-me em saber qual a concepção de brincadeira para esta equipe. Consta no referido Plano:

A brincadeira – espaço de aprendizagem, de imaginação e de reinvenção da realidade, auxilia a criança na construção de significados sobre seu mundo. O brincar propicia o desenvolvimento das capacidades de atenção, imaginação, memória. Permite explorar e refletir sobre a realidade e a cultura em que vivem, incorporando e questionando normas sociais.

A presença do *jogo* no planejamento da Creche é vista como fator importante para o desenvolvimento da criança, mas deixa a desejar quanto à clareza de sua dimensão humana defendida por Gadamer que considera o *jogo* como uma função elementar da vida humana. A proposta deveria focalizar a importância do *jogo* no processo educativo, entendendo-o de maneira mais ampla que o ensino escolar. É preciso compreender como o *jogo* participa na formação do homem e qual a sua significação no processo criativo da criança. Isso situa o *jogo* numa perspectiva mais abrangente que a simples transmissão de conhecimento. Essa análise não é uma crítica negativa ao trabalho da escola, mas uma reflexão sobre a criança e sua busca incansável de aprender e que, tem no jogar, uma maneira de se expressar. Por isso a equipe da escola deve procurar estabelecer uma diferença entre o jogar como ferramenta de ensino ou o jogar como expressão. Para Pereira (2005, p.26), se o professor entender o jogar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem.

Os temas dos projetos são trabalhados por um período de quinze até vinte dias, no máximo, e são vivenciados dentro da rotina diária que prevê horários para: - atividades livres e dirigidas no pátio e na sala; - hora do conto; - café da manhã; almoço e lanches; - higiene antes e depois das refeições; - hora do sono para o maternal depois do almoço. Segundo a supervisora escolar, esse planejamento não é rígido, mas necessário na organização da escola para melhor atendimento das crianças e aproveitamento do espaço físico.

A explanação do trabalho pedagógico da Creche foi feita pela diretora. Segundo ela, o trabalho na Creche, sem ignorar as diferenças individuais, é centrado na brincadeira como atividade cultural, e o papel do professor é o de mediador na seleção e tratamento dos conteúdos curriculares. De acordo com a diretora, e conforme consta no Plano Pedagógico, na escola, “não se admite a feitura de trabalhos produzidos em série, via xerox ou outro processo de reprodução, nem “retoques” da professora nas produções das crianças”, enfim, disse ela, “consideramos essencial o respeito à produção infantil e a sua valorização”.

Isso, por um lado, demonstra compreensão a respeito do processo criativo da criança; por outro lado, demonstra preocupação pela necessidade de haver uma norma para impedir as professoras de interferirem nas produções das crianças, evidenciando o pouco conhecimento por parte das educadoras de que o desenho, especialmente no mundo infantil, “adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do *jogo*, em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido” (DUARTE JR. 1995, p. 112). Portanto, não se deve olhar o desenho da criança sob o ponto de vista da produção de objetos belos e harmoniosos, mas considerar o caminho percorrido na sua elaboração como uma atividade significativa e expressiva. Durante o período das observações vivenciei a felicidade das crianças ao mostrar suas produções em desenhos, como uma criação sua, sem o toque da professora.

Ainda, segundo a diretora, como a Creche busca uma metodologia que contemple um currículo centrado no caráter lúdico da aprendizagem, muitas vezes encontra resistência dos pais que desejam que seus filhos tenham material escolar para a escrita. Alguns, descontentes, até solicitam transferência para outra escola. Esse é um fato que talvez ocorra pela visão “enquadrada” de alguns pais a respeito da formação de seus filhos, ponto de vista este que prevê, como diz Kishimoto, uma criança vista “como um ser que deve apenas ser disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o *jogo*.” (KISHIMOTO, 2003, p.14). Retomarei a análise da posição dos pais no próximo subcapítulo, pois a mesma queixa aparece nas narrativas das professoras.

É necessário considerar que a Creche está inserida numa cidade de médio porte, sofrendo as conseqüências da crise do campo, base economia local, e da incipiente indústria. Convive com problemas sociais característicos das classes desprivilegiadas, inclusive com pais e mães desempregados e crianças em situação de risco. As crianças são provenientes de quase todos os bairros de periferia e algumas do centro - filhos de professores, de funcionários públicos e trabalhadores do comércio. Porém, segundo a diretora, a Creche “atende a demanda de outros estratos sociais sem reduzir o número de vagas às crianças mais carentes”. Para ela essa multiplicidade de origens, cuja razão principal deve ser a localização central da Creche, provoca, de certo modo, uma dificuldade de criar e manter uma identidade bem marcada, o que ocorreria mais facilmente se a clientela estivesse restrita a uma mesma zona geográfica. Por outro lado, diz a diretora, “julgamos salutar essa diversificação, pois ela instala uma condição de inserção social, em que crianças convivem com outras, entrosadamente”.

Não desconheço a complexa e sofrida realidade social em que hoje estão imersas as escolas públicas, especialmente as que atendem crianças de famílias de baixa renda, como a Creche Mimosa, o que acresce a responsabilidade social inerente a todos os pesquisadores. Por essa razão, avulta o uso do *jogo* na dinâmica da Creche, pois a despeito da fragilidade da instituição educativa, os sujeitos que constituem o seu universo escolar – alunos, professores, pais, funcionários - nela colocam um pouco de suas vidas, sonhos e expectativas, o que ressalta a importância do *jogo* no processo escolar como uma manifestação do fenômeno lúdico, compreendido como uma forma do homem estar no mundo em sua plenitude. Em países desenvolvidos, o *jogo* é fundamental nessa faixa etária, conforme diz Courtney:

O método de ensinar através do jogo é o elemento básico em todas as escolas pré-primárias inglesas nos dias de hoje<sup>16</sup> e, em muitas escolas primárias, a maioria das lições são ministradas dessa maneira [...] nas escolas experimentais mais livres, grande parte do currículo pode ser dedicado a tais atividades. (COURTNEY, 2003, p. 45).

Considerando que “só é capaz de saber realmente quem se reconhece num jogo assumindo os fatos e as regras dele e, ao mesmo tempo, se dispõe a jogar no e com esse jogo experienciando a circularidade entre o saber e o não-saber” (ROHDEN, 2005, p. 107), foram descritos, até aqui, os passos seguidos para conhecer a realidade da Creche Mimosa, peça importante para a passagem ao próximo passo desse *jogo* que se instala entre a pesquisadora e a Instituição pesquisada, num diálogo possível de construção de conhecimentos mútuos, na busca de alcançar o objetivo previsto por este trabalho.

### **3.2 A investigação dialógica com as professoras da Creche Mimosa**

A multiplicidade de situações experimentadas no cotidiano da Creche, quanto a seu planejamento, organização e infra-estrutura oferecida às professoras para o desempenho de suas funções pedagógicas de caráter formativo junto às crianças, assumem papel importante na realização de meu objetivo centrado na análise da concepção de *jogo* para as professoras da Escola.

---

<sup>16</sup> Mantenho a importância do pensamento de Courtney por considerá-lo atual para a nossa realidade, embora o livro tenha sido editado pela primeira vez na Inglaterra em 1968 e traduzido para a língua portuguesa na terceira edição, revisada em 1974.

Esta segunda etapa, direcionada à pesquisa com as professoras, deu-se em três momentos. Primeiramente, realizei entrevistas escrita e aberta com as docentes. O segundo momento constituiu-se de observações realizadas pela pesquisadora e encontros de discussão com as pessoas envolvidas. No terceiro momento as professoras elaboraram o segundo conceito de *jogo*.

Não há, nesta análise, qualquer intenção de desmerecer a ação pedagógica das professoras, pois ao longo do período da pesquisa tive oportunidade de acompanhar algumas situações de desenvolvimento do processo criativo, em que as crianças entravam no *jogo*, e eram, utilizando as palavras de Gadamer “assenhoados pelo *jogo*”, pois segundo a Hermenêutica de Gadamer, “o atrativo do *jogo*, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o *jogo* se assenhora do jogador (GADAMER, 2004, p.160).

Uma das atividades presenciadas, o Projeto *Os Artistas* demonstrou claramente a possibilidade de integrar a educação ao espaço vivificante do mundo e de ajudar o aluno a construir sua própria visão de universo. As crianças entram em contato com obras de artistas clássicos da música e da pintura. Na pintura analisaram as gravuras, conheceram a história de vida do pintor e criaram suas representações, com orientação da professora. Na culminância do projeto, houve a exposição dos trabalhos para visita dos familiares e pessoas convidadas. Aqui é visível o processo de formação através do *jogo*, conforme demonstro nos anexos em fotografias e um desenho de uma aluna do maternal para melhor compreensão desse movimento criativo. A criança, sem dúvida, teve a oportunidade de ampliar seus referenciais, trabalhando simultaneamente com diferentes linguagens.

O que parece ser necessário é uma oportunidade para as professoras desenvolverem uma sólida concepção de *jogo*, com um rigor acadêmico aceitável para todos os envolvidos no processo de formação da criança, como uma justificativa para sua existência na prática pedagógica da Creche Mimososa. Uma concepção que deve satisfazer a toda a comunidade escolar, especialmente aos pais, seguidores da tradição da sociedade contemporânea, ainda persistindo que o *jogo* é um mero passatempo, atividade que se opõe ao trabalho, julgando que as crianças já brincam o suficiente em outros contextos externos à escola, por exemplo, em casa ou no parque.

Nessa oposição aos anseios lúdicos infantis, o mundo produtivo, a cultura ocidental e, conseqüentemente, a escola, destituíram o *jogo* de seu valor no processo da formação humana considerando-o apenas como uma atividade de descanso ou desgaste do excesso de energia. Ao defender essa oposição radical, a sociedade atual concebe o *jogo* sempre como uma compensação para a atividade produtiva. Assim, ao ser considerado como atividade secundária, vem sendo desprezado pela sociedade, principalmente por ser concebido como uma ação destituída de seriedade.

O *jogo* deve ser compreendido por seus valores significativos para qualquer realização humana, e como possibilidade de superação da dicotomia razão/emoção extremamente vantajosa para o sistema produtivo que provoca uma desintegração do ser humano. Assim, é preciso redimensioná-lo, na perspectiva de descobrir sua dimensão humana, compreendendo suas possibilidades no sentido de potencializar o desenvolvimento pessoal e social da criança, sobretudo na perspectiva de entendê-lo como a atividade infantil mais séria, seriedade que surge do prazer e da alegria. Segundo Gadamer (2004, p.154), no jogar se dá uma seriedade própria, até mesmo sagrada. Muitas vezes a escola, no contexto do sistema produtivo, continua priorizando e centrando sua ação pedagógica no desenvolvimento cognitivo da criança em detrimento de outras possibilidades do universo infantil.

Todo processo de pesquisa desenvolvido na segunda etapa aconteceu como no *jogo*. A ação solidária e participativa realizada entre mim e as professoras, assemelha-se ao ato de jogar, que envolve parceiros cooperativos, em que um depende do outro. Hans-Georg Flickinger define esse processo como responsável pelo vir a ser do *jogo*:

... a íntima interdependência observada entre o jogo, ele mesmo, e os jogadores, dos quais depende, porque, com sua atividade, condicionam o vir a ser do jogo. Sem jogadores, não há jogo. Este só acontece, processa-se, vive, porque os jogadores reagem ou co-respondem uns aos outros, formando um conjunto indissociável, cuja coesão não pode ser rompida, até mesmo pela reflexão. (FLICKINGER, 2000, p. 47).

Assim, o meu mergulho no cotidiano da Creche foi fundamental para a criação do vínculo necessário entre os parceiros, todos dispostos a um mesmo fim e, por isso mesmo, absolutamente necessários para a efetivação do *jogo*, pois, no dizer de Flickinger “sem jogadores, não há jogo”. Desse modo, foi possível iniciar o trabalho.

Em reunião com as professoras, apresentei-lhes o Projeto de Pesquisa e a metodologia que seria utilizada. A pedido das docentes, em conversas informais, na fase de elaboração do Projeto de Pesquisa, comprometi-me em realizar encontros de reflexão e estudos sobre o *jogo* na educação infantil. Creio que, ao refletirem sobre o seu trabalho, as professoras poderão criar elementos para melhorá-lo e transformá-lo. Esses encontros seriam planejados a partir das necessidades constatadas através das observações e das entrevistas.

Para alcançar o objetivo pretendido, é fundamental a participação de todos os envolvidos. Porém, no encontro referido, somente as professoras titulares estiveram presentes, pois as monitoras precisaram permanecer no atendimento às crianças. Das três professoras somente uma tem horário integral na Creche, atendendo a turma do Pré-escolar pela manhã e à tarde, a do Jardim. Quanto às outras, uma atende o Maternal no turno da manhã, e a outra atende o Maternal no turno da tarde. No turno inverso lecionam em outras escolas.

Diante dessa realidade foi necessário rever o planejamento e assim, sem abandonar as regras já postas, tive de movimentar-me dentro do espaço possível exatamente como acontece no *jogo*, que possibilita ao jogador seguir suas regras movimentando-se “dentro do espaço do próprio jogo, através da jogada que lhe é possível ser feita.” (SCHUCK, 2006, p. 8). Esse imprevisto, tornou o trabalho fascinante pela total impossibilidade ou antecipação de um resultado. Assim, realizei as entrevistas apenas com as professoras, pois toda a organização das atividades que envolve o trabalho com as crianças é planejada por elas. Como a função das monitoras é de dar suporte ao trabalho da professora, nas observações seria possível acompanhar o trabalho docente em parceria.

Já nessa fase, o diálogo instalado exigiu-nos a habilidade da compreensão, uma vez que, naturalmente, estávamos em situações diferentes, ou seja, de pesquisadora e de pesquisadas. Por essa razão, minha experiência realizou-se tendo sempre presente o que Gadamer diz a esse respeito. Para ele, a compreensão é um processo hermenêutico que traz em si o respeito às diferenças de pensamento:

Estamos no domínio da hermenêutica. É assim que chamo a arte do compreender. Mas o que é, propriamente compreender? Compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. (GADAMER, 2000, p. 23).

Quando se realiza um trabalho da natureza desta pesquisa, sempre há uma tendência para o julgamento, pois há idéias já concebidas em busca de confirmação. O terreno percorrido pode ser movediço e é preciso aprender a lidar com ele. Por isso, foi necessário compreender os procedimentos utilizados na Creche, levando em conta as diferentes circunstâncias instaladas naquele espaço, tanto culturais como físicas, econômicas e sociais e assim ponderar os horizontes em questão, ora aproximando-nos, ora distanciando-nos. Gonsalves, interpreta o pensamento de Gadamer sobre a compreensão:

Para Gadamer são justamente as idéias preconcebidas e os preconceitos que possibilitam a compreensão. Compreender, portanto, não significa um exercício de distanciamento de nosso próprio horizonte de significações; indica, antes de tudo, uma fusão e construção de uma almágama de nossos horizontes com os horizontes dos outros (GONSALVES, 2006, p. 251).

O retorno ao campo para definição do recorte desta segunda etapa da pesquisa aconteceu no período de junho a dezembro de 2007, quando, então, iniciei o diálogo com as professoras da Creche Mimosas. Nesse período foram realizadas as entrevistas escritas e orais individualmente, as observações do trabalho das professoras e das monitoras com as crianças e as sessões de estudo que foram planejadas a partir das necessidades constatadas na investigação e nas expectativas das professoras.

Essa minha investigação sobre o significado do *jogo* na educação infantil, fez-me perceber envolvida em uma prática muito semelhante. A experiência dialógica entre mim e as professoras foi revelando, paulatinamente, o essencial em cada uma das partes. No *jogo* “o jogador ao jogar realiza uma experiência e revela seu ser.” (ROHDEN, 2005, p. 112). Cabe esclarecer que, o que faço aqui é apenas uma alusão, uma tentativa de comparação e justifico, novamente, com Rohden, que vê o diálogo

como modo de ser mais apropriado da hermenêutica filosófica enquanto ontologia, afirmando que ele não se desenvolve por meio de palavras e signos controláveis. O diálogo, enquanto *jogo* aberto de pergunta e resposta, não se joga entre pessoas que sabem, mas que perguntam por um valor que vai além da pura imediatividade e volta a esta (ROHDEN, 2005, p.285-286).

Passando para a segunda etapa da pesquisa, desenvolvida em três momentos, procurei investigar, primeiramente, o conceito inicial de *jogo* das professoras. Para isso, analisei os relatos das entrevistas escritas e orais, e observei como o *jogo* está presente nas suas ações pedagógicas com as crianças. Num segundo momento, partindo das necessidades

constatadas e atendendo às expectativas demonstradas pelas professoras em nossos diálogos, planejei um Curso sobre *Jogo*, que intitulei *Jogando como criança*. Depois desse Curso realizei novas observações do trabalho das docentes junto aos seus alunos, dialogando com elas, nos intervalos, sobre a importância do *jogo* na educação infantil. A partir dessas observações, planejei uma Mesa Redonda, promovendo uma reflexão teórica para problematizar a ação docente na educação infantil e para discutir a importância do *jogo* no processo pedagógico. Finalmente, no terceiro momento, aconteceu o último encontro programado no planejamento da pesquisa com as professoras, para verificar novamente a concepção de *jogo* que permeou nossos estudos numa proposta de fazer do jogar uma marca de direito, dimensão fundamental do humano.

Durante o diálogo nas entrevistas, as professoras evidenciaram desejo de refletir sobre o *jogo*, expressando grande interesse em trabalhar com “atividades práticas”, como expressaram:

[...] Estou adorando este teu trabalho, é isso que eu estava precisando. Às vezes eu programo para trabalhar com eles, por exemplo, em cima, embaixo e não consigo porque, assim, eles querem muito, ficar livres. Eles gostam de correr. A gente sente dificuldade de direcionar as atividades. (Professora C)

[...] desejo aprender coisas novas, conhecer novas atividades. [...] (Professora A)

[...] como eles são pequeninhos, (a professora refere-se aos alunos) muitas vezes não querem fazer as atividades propostas, (fez uma pausa) então, fica difícil. (Professora B)

Embora tenha observado que as professoras queriam “receitas”, resolvi entrar no *jogo* com o objetivo de contribuir para o aprofundamento da discussão e da compreensão da presença e da importância do *jogo* no trabalho com crianças no contexto da Educação Infantil. De acordo com Debortoli é na troca de experiências que se encontram as receitas:

Apresentar algumas ‘receitas’ é desejável, afinal, é importante trocar experiências com os professores, enfatizando elementos que possam lançar luzes e sensibilidades ao trabalho cotidiano. Mas tudo isso deve ser reinventado, desconstruído, reconstruído de outras maneiras, invertido, absorvendo a identidade dos professores e das crianças que usufruem dos diferentes tempos e espaços pedagógicos. (DEBORTOLI, 2005, p.106).

Como a questão não é somente trazer receitas, mas considerar que o jogar nos espaços educativos precisa estar num constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores que o compõem, organizei, então, o curso *Jogando como criança*, com o

objetivo de demonstrar às professoras as amplas possibilidades do *jogo* no espaço educativo como processo de criação. Durante as atividades do curso, nos tornamos seres brincantes, jogando com o próprio corpo, vivenciando situações espontâneas que, para Lapierre, são “determinadas pela procura do prazer de viver o seu próprio corpo em relação com o mundo, com o espaço, com os objetos, com os outros” (LAPIERRE, 1986, p.24). Promovi essa interação na perspectiva de enriquecer a ação pedagógica das professoras e ao mesmo tempo ressaltar a necessidade da inserção do *jogo* na Educação Infantil, por ser a escola o lugar de experiências sociais e culturais, tempo e espaço da formação humana.

Embora tenham se tornado seres brincantes, durante o curso, deixei claro para as professoras a necessidade de sermos adultos ao jogar com a criança. Sendo adulto como somos - é assim que as crianças nos vêem - não podemos ter atitudes infantilizadas. Jogar nos remete à infância, mas não retornamos a ela. De acordo com Pereira,

Uma coisa é entrarmos nesse mundo e nos vemos agindo na esfera infantil, outra é entrarmos nesse mundo e acreditarmos que nos tornamos criança novamente. Se, por um lado, entrar nesse mundo, de forma consciente, remete-nos a nós mesmos, isto é, nos reconhecemos brincantes com a idade em que estamos e não inventando uma outra; por outro lado, entrando de forma ingênua, tornamo-nos infantilizados, o que nada tem a ver com a atitude da criança que brinca. É importante, para nós educadores, sermos adultos ao brincar com as crianças. (PEREIRA, 2005, p. 25).

Durante as oito horas do Curso, vivenciei uma experiência extremamente gratificante, pela cumplicidade que se estabeleceu no grupo quando retornamos à infância, soltando as nossas crianças internas no vaivém do *jogo*, pois “trazemos a infância como parte de nossa dimensão humana” (PEREIRA, 2005, p.24). Para Huizinga é na intensidade, na fascinação e na capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do *jogo*. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia ter oferecido a suas criaturas funções de energia excessiva, “de distensão após um esforço, de preparação para a exigência da vida, de compensação de desejos insatisfeitos, etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo.” (HUIZINGA, 2004, p. 5).

A concepção inicial de *jogo* das professoras é analisada através da entrevista escrita, das entrevistas orais e das observações realizadas. Inicialmente, solicitei às docentes que registrassem, por escrito, a sua concepção sobre o *jogo*, algo que brotasse do pensamento naquele momento, tendo presente, também, sua experiência no trabalho com crianças. A

seguir, como já havia acordado com elas, as entrevistas foram registradas por meio de gravação direta e, posteriormente, transcritas para uma análise mais minuciosa. As respostas à pergunta realizada foram as seguintes:

Acredito que o jogo tem fundamental importância no desenvolvimento das crianças, pois como vários estudiosos já constataram através dos jogos é possível trabalhar vários temas importantes de forma lúdica. (Professora A)

O jogo de maneira geral envolve tudo o que está ao redor da criança, desde o primeiro momento em que tem contato com a vida escolar (pré-escola). É através dele que podemos perceber a maneira como se relacionam com o mundo, suas capacidades (falar, andar, correr, motricidade) seu relacionamento com os demais. (Professora B)

Através dos jogos as crianças podem fantasiar, soltar a imaginação, expressar seus sentimentos e emoções. As crianças sentem alegria e prazer ao trabalhar com *jogos* e isso proporciona a nós educadores momentos de observações para conhecermos melhor cada um. Na educação infantil os jogos e brincadeiras desenvolvem a aprendizagem em todos os sentidos: afetivo, social e cognitivo. (Professora C)

Analisando a primeira concepção de *jogo*, é possível perceber na resposta da Professora A, uma visão centrada no valor utilitário do *jogo*, como se este fosse, apenas, um meio para alcançar algo. Para a Professora, o *jogo* é visto como um recurso para trabalhar temas: “através dos jogos é possível trabalhar vários temas importantes de forma lúdica”. A Professora B, entende o *jogo* como algo que surge na vida da criança a partir de sua inserção na escola. Segundo ela: “envolve tudo o que está ao redor da criança, desde o primeiro momento em que tem contato com a vida escolar (pré-escola)”. A Professora C, ao escrever sua concepção de *jogo*, assim se refere: “na educação infantil os jogos e brincadeiras desenvolvem a aprendizagem em todos os sentidos: afetivo, social e cognitivo”. Porém, quando entrevistada, dá ênfase à cognição ao falar sobre a importância do *jogo* na educação infantil: “todo esse trabalho que é feito com o lúdico tem o objetivo de desenvolver essa etapa no Pré para preparar a criança para a alfabetização.”.

Segundo Rohden, Gadamer “não tem uma preocupação utilitária (instrumental) do *jogo*, mas, por meio dele, mostra que é no jogar, no acontecer movimentando-se [...] que acontece, instaura-se e se explicita a experiência do sentido da vida humana” (ROHDEN, 2005, p 140). Está claro que a experiência realizada pelo jogador, no *jogo*, é reveladora do que ele realmente é, pois é envolvido totalmente e não apenas do ponto de vista do conhecimento.

Para Gadamer o *jogo* não é um método compreendido como a realização de um caminho para chegar num determinado fim. A função do *jogo* está em sua própria realização e é esta que faz com que o jogador sintam-se imerso na realidade daquele jogar. “O jogo deve ser compreendido como um processo medial, mais que um simples instrumento. O “ser” do jogo não está na consciência ou na conduta de quem joga, mas pelo contrário atrai este ao seu círculo e o enche de seu espírito. O jogador experimenta o jogo como uma realidade que o supera.” (ALVES, 2007, p.6).

Na concepção registrada pelas professoras, nos diferentes momentos, o *jogo*, embora tenha destaque pela sua importância para a criança, acaba sendo associado a outros conceitos ou enquanto sinônimo de velhos jargões já estabelecidos há algum tempo nas escolas como, por exemplo, brincadeira dirigida, brincadeira livre, brincadeiras para preparar para alfabetização e para ensinar noções matemáticas, sem, entretanto, fazer aparecer a sua significação como processo da formação humana e das relações humanas. Essa visão fica clara nos relatos das professoras:

Aqui na escola, nos preocupamos com essa parte bem lúdica. [...]. Trabalhamos com projetos. Toda a Creche trabalha com o tema do projeto. Depois, conforme o interesse deles, a gente vai tentando buscar alguma coisa. Ontem mesmo, a gente estava trabalhando as brincadeiras. Foi interesse deles. *Jogos*. Esta parte bem lúdica, não é? Agora, o tema do projeto é sobre os Artistas. Já estava no plano. (Professora A)

[...] A gente programa um trabalho, uma atividade. Agora, está tendo o Projeto dos Artistas. A gente tem que trabalhar o projeto. Fala sobre um pintor, mostra a gravura da pintura, e depois, eles criam um desenho. Toda a turma participa do trabalho e todos os alunos da Creche, mas cada professora organiza suas atividades. (Professora B)

[...] como sou alfabetizadora, trabalho em outra escola, eu sinto como é importante trabalhar o lúdico com as crianças menores. Isso reflete depois na alfabetização [...]. Eu tenho crianças na 1ª série que não conseguem se direcionar, porque não foram trabalhadas, não tiveram aquela estrutura que o brinquedo e o lúdico proporcionam, em cada faixa etária. (Professora C)

De acordo com Gadamer, o ato de jogar não deve ser entendido como um mero desempenho de uma atividade, apesar da participação ativa dos envolvidos para que o *jogo* aconteça, pois o *jogo* é, segundo o autor, “um processo dinâmico que engloba os que jogam ou o que joga” (GADAMER, 2000, p.124). O *jogo* é a pura realização do movimento, que para Gadamer, nesse indo e vindo instaura-se a experiência do sentido da vida humana.

Tenho conhecimento da complexidade da ação pedagógica na escola, principalmente naquelas que atendem crianças da Educação Infantil, em que as professoras, muitas vezes se vêem envolvidas com um planejamento do qual não participaram, ou foram incluídas de forma passiva, sem se reconhecerem naquilo que fazem. Para Debortoli (2005, p.66), entre a exigência de apropriação de teorias e a expressão de competências práticas, cuja incorporação não foi possível em suas histórias de formação, as professoras revelam uma trajetória que restringe suas relações com o conhecimento.

Pela rotina de trabalho, verificável através do planejamento diário com as crianças, pelas entrevistas e pelas observações, há um grande destaque ao tempo destinado às atividades livres. De acordo com a Professora C,

[...] o que eles mais gostam, é o momento da brincadeira livre, que eles vão lá e escolhem o que querem. Então as direcionadas que a gente faz tem que ser rápidas.[...] o brinquedo livre é o que eles mais gostam. Eles ficam mais tempo, assim, porque soltam a imaginação. [...] Então quando a gente diz – “pessoal vamos guardar os brinquedos,” - eles não querem.

No final da entrevista, a Professora C diz: “[...] tenho um Diário (a professora se refere ao caderno de registro da programação) para especificar as atividades. Se é livre não coloco nada”.

A Professora A fala que:

[...] todo dia a gente tem horário no pátio. Aí é assim: segunda, quarta e sexta é pátio livre. Eles vão à pracinha para brincadeiras livres. Terça e quinta tem pátio dirigido, que a gente faz algumas brincadeiras dirigidas, como sapata, corda, uma corrida, uma brincadeira de roda.

A professora B expressa:

[...] Depois é a hora do pátio, da pracinha. Aí a gente deixa eles fazerem atividade livre, tem baldinho, tem os brinquedos da pracinha ou às vezes a gente faz uma atividade dirigida, mas a maioria das vezes eles brincam livres. Eles adoram brincar entre eles e tudo, né, bambolê, alguma coisa.

Ao encerrar, a professora B, comenta: “Depois passamos para uma atividade livre, até o horário da saída. Daí, a gente dá uma massa de modelar ou um jogo. Ah! Eles têm paixão pela massinha, porque eles podem fazer com ela o que quiserem.”.

As falas, bem como as observações, mostram que, tanto na sala de aula como no pátio, as professoras não entram no *jogo*, nem mesmo como espectadoras, o que, segundo Gadamer, já as tornaria participantes, pois para ele, “o ser do espectador é determinado por sua ‘assistência’. Assistir é mais que um mero estar ali concomitantemente [...]. Assistir significa participar. [...] O ato de ser espectador é, pois uma forma de participação verdadeira” (GADAMER, 2004, p.181). A participação das professoras não aconteceu porque se quer acompanhavam as crianças com o olhar, ficavam conversando entre elas e as monitoras, fazendo interferências para chamar a atenção das crianças quando disputavam um mesmo brinquedo ou quando corriam risco de cair.

No horário das refeições, observei que as professoras e as monitoras também não entram no *jogo*. O procedimento é o mesmo, pois igualmente conversam entre si, interferindo somente quando uma criança rejeita algum alimento. Elas não jogam, em momento algum, com as crianças. Quanto à atitude das docentes, Gadamer é claro ao afirmar que só joga quem entra no *jogo*, no espaço próprio do mundo lúdico, para onde jogadores e espectadores são transportados. As professoras não devem ser apenas observadoras que contemplam o que ocorre diante delas, elas fazem parte do *jogo* pedagógico e dele devem participar. É preciso reconhecerem-se como parceiras imprescindíveis “para que o *jogo se possa jogar*” (FLICKINGER, 2003, p.52). Além disso, o *jogo* deve estar inserido em todos os momentos na escola de educação infantil.

Nessas situações, também percebi a dificuldade das professoras em reconhecer “seu lugar social e a importância de mediações sistemáticas, bem como princípios claros e intencionais de sua ação pedagógica. Suas ações terminam recaindo na idéia de aprendizagens espontâneas e naturais” (PORTO, 2008, p.18). Como inevitavelmente emergem tensões, as professoras acabam preenchendo o lugar que historicamente lhes é reservado que, segundo Debortoli, é o de “conter e controlar corporalmente como sinônimo de organização, autoridade e competência pedagógica.” (DEBORTOLI, 2005, p.66). Para Gadamer o jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no *jogo*.

Aproveito o pensamento de Debortoli, pela clareza com que aborda o assunto, para analisar a questão da brincadeira livre, presente mais de uma vez no cotidiano da Creche Mimosa. Mas antes é necessário informar que essas reflexões já foram realizadas com a

equipe da Creche, em nossos encontros de discussão a respeito do *jogo*. Para Debortoli as brincadeiras livres,

de tão reguladas, normatizadas, objetivadas, instrumentalizadas, de tanto buscar objetivos preestabelecidos, externos e anteriores a própria relação, criou-se a necessidade de adjetivar as brincadeiras. Nada mais absurdo que a necessidade de ressaltar que uma determinada brincadeira é livre.

No parquinho, as crianças podem, segundo as professoras, brincar de forma livre: crianças e professoras livres. Mas livres do quê? Livres de quem? Uma concepção de 'brincadeira livre', é utilizada para momentos em que as crianças brincam sem interferência da professora, deixando que elas mesmas construam suas brincadeiras." (DEBORTOLI, 2005, p.69).

Não é difícil inferir, desse processo, que, às professoras da Creche Mimososa, urge uma maior clareza em suas concepções de *jogo*, pois a forma como o *jogo* surge na atividade livre, reforça atitudes individualizadas de expressão das crianças. Para Quinteiro (2002, p. 147), a criança se apropria dos significados que constrói socialmente em suas interações sociais. Portanto as interações entre as crianças e as professoras são fundamentais no processo de desenvolvimento e formação humana. Por essa razão o educador deve, conforme diz Kishimoto, "também participar das brincadeiras, demonstrando não só o prazer de fazê-los mas estimulando as crianças para tais ações." (KISHIMOTO, 2003, p.20).

Na concepção de Gadamer (2004) "é mais importante o fato de que no *jogo* se dá uma seriedade própria, até mesmo sagrada" (p.154). Para demonstrar como verifiquei a seriedade do *jogo* nesse trabalho de pesquisa, relato uma situação descrita pela professora A:

Quando realizamos o Projeto das Brincadeiras, - demos ênfase ao pular corda. Incrível, alguns não conseguiam, travavam ali, sabe. Mas bem, eles são bem receptivos para essas atividades e adoraram as brincadeiras. A minha culminância do projeto foi fazer um circuito de brincadeiras. Eu disse para a monitora: vamos tentar, se não der certo, a gente solta eles para brincar. Sabe o que aconteceu? Chegamos atrasados para o café, porque passou o tempo no pátio e ninguém se deu conta. Eles ficaram brincando e tudo o que eu ia propondo, iam fazendo, esquecemos a hora de voltar, de tanto que eles se envolveram.

Este fato, ilustra com segurança, a seriedade, característica marcante no *jogo*, que a criança assume ao jogar. Falta às professoras esta compreensão, de que o jogar da criança é um ato muito sério, e a "seriedade do jogo infantil implica um afastamento do ambiente real" (FIGUEIREDO, 2008, p.3). A criança parece esquecer a realidade e se torna o personagem nas brincadeiras de faz-de-conta, brincando de ser médico, professora, mãe ou pai, ela faz experimentações do lugar do outro, porém, sem deixar de se reconhecer criança. Isso

possibilita novas maneiras de ela compreender a teia de relações sociais na qual se insere. Conforme Buytendijk, "efetivamente todo *jogo* 'sério' é uma ligação apaixonada, um ser-arrebatado e um deixar-se arrebatado" (BUYTENDIJK, 1977, p.81).

Na concepção de Gadamer, "é só a seriedade que há no *jogo* que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres. O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto." (GADAMER 2004, p. 155). Por isso, o *jogo*, para aquele que joga, é tão sério, conforme demonstra o relato da Professora A. Ele absorve, de uma tal maneira, o jogador no seu movimento, que transfere seus participantes para um mundo fora de seu cotidiano, é a *evasão da vida real*, a manifestação lúdica do jogador ao se permitir adentrar ao mundo imaginário do *jogo*, vivendo momentaneamente o "faz-de-conta", tão intensamente, que esquece durante o *jogo* de seus compromissos sociais.

Em um dos encontros com as professoras, na minha fala sobre o *jogo*, deixo claro que a criança deve saber lidar com a situação quando perde no *jogo*. Uma das monitoras diz: "Ai, meu Deus! O que eu fiz". Sua expressão nos causou riso e surpresa. O que ela poderia ter feito? Então relata:

Estávamos jogando o Jogo de Memória, quando o aluno que ganhou ficou eufórico, feliz com a vitória. Vendo a carinha triste dos outros, eu disse: nós estamos jogando para nos divertir e não para ganhar. A partir disso, as crianças passaram a repetir as minhas palavras para aquele que ganhasse no jogo.

A situação relatada demonstra a dificuldade da monitora no entendimento de que o *jogo* realiza-se em tempos e espaços de acordo com suas regras e que "o jogo vem dotado do risco da perda ou do ganho, que nasce da espantosa autonomia que o caracteriza." (FLICKINGER, 2003, p.53). A preocupação da monitora era a respeito da competição, no sentido de que circula em nossa sociedade capitalista de consumo, com a ilusão de que as regras são iguais para todos. Mas, as condições dos parceiros são totalmente desiguais. Do ponto de vista de Huizinga, "a batota tendo em vista ganhar um jogo priva a ação de seu caráter lúdico, destruindo-a completamente, pois para nós pertence à essência do jogo que as regras sejam respeitadas, que o jogo seja jogado lealmente." (HUIZINGA, 2004, p.59). Para Buytendijk, todo jogador quer conseguir um bom resultado no *jogo* e esse querer é um ato de

assumir uma obrigação consigo mesmo, porque quando se entra no *jogo* não temos conhecimento dos resultados, os jogadores se expõem ao risco do resultado.

Sobre o que é de fato essencial no *jogo*, os autores com os quais analiso a questão concordam e se complementam. Na concepção de Gadamer “o que constitui a essência do jogo são as regras e disposições que prescrevem o preenchimento do espaço lúdico. Isso vale em geral onde quer que haja jogo. [...] O espaço lúdico em que se desenrola o jogo é mensurado a partir de dentro do próprio jogo.” (GADAMER, 2004, p.160-161). Para Huizinga “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do *jogo*, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está jogando.” (2004, p. 59).

Em minha experiência como psicopedagoga, constatei que as crianças com dificuldade na aprendizagem evitavam se arriscar no *jogo* e não conseguiam se ver como autoras efetivas do sucesso. Fica, nisso, evidente a dificuldade da criança em entrar no *jogo* e propor a si mesma tarefas desafiantes e eventualmente perigosas, pois o sentido da regra, equivalente ao sentido do autodomínio é vencer o desafio.

De situações como essa, Huizinga percebeu a necessidade dos seres humanos de se relacionarem de maneira lúdica com a vida para a sua própria sobrevivência. Sendo assim, há na essência do *jogo* uma função fundamentalmente vital, que para Gadamer, trata-se de lutar por alguma coisa. Segundo o autor, pertence à essência do espírito lúdico correr riscos, ousar, suportar a tensão e a incerteza. Esse é o desafio do psicopedagogo: despertar na criança o desejo de jogar para resgatar o seu prazer de aprender. Quando a criança ou o adolescente se permite jogar, ou seja, quando ele entra no *jogo*, há um salto qualitativo na sua aprendizagem, pois só há construção do saber quando se joga com o conhecimento do outro. Ao falar de *jogo*, no espaço psicopedagógico, não estou fazendo referência a um ato, nem a um produto, mas a um processo.

O espírito competitivo do *jogo* pressupõe a repetição com o intuito de aprimoramento do desempenho. A norma representa uma forma de regular a atividade individual em função dos parâmetros aceitos pelo grupo. Na atividade lúdica, a criança tem oportunidade não apenas de vivenciar as regras impostas, mas transformá-las, recriá-las e ainda entendê-las. Quem já teve oportunidade de observar crianças jogando, sabe o quanto

elas são empenhadas em cumprir o que foi acordado em relação ao *jogo* e com que facilidade expulsam do grupo o “desmancha-prazeres” porque, como diz Huizinga, “ele ameaça a existência da comunidade de jogadores” (HUIZINGA, 2004. p. 14).

Em um dia de observação no parque, em que as crianças estavam no horário determinado para atividade livre, em atitudes como se estivessem esperando um olhar da professora, resolvi jogar com elas. Foi muito interessante vê-las se organizando para as brincadeiras propostas, fazendo acordos e negociações com o grupo para que todos pudessem participar. Dessa forma comprovei que possibilitar o desenvolvimento da autonomia não é deixar as crianças livres para fazerem o que querem, e de qualquer forma, sem qualquer tipo de mediação. Daí a importância da função da professora, pois com a presença atuante do adulto, no tempo e no espaço lúdico, as crianças conseguem melhor se organizar em grupos para jogarem e para se relacionarem, tanto no espaço do parque, como na sala de referência. Por isso, insisto no fato de que o *jogo* na educação infantil não exclui a participação da professora, ela faz parte, como diz Gadamer, da relação de cumplicidade que sempre existe entre os jogadores.

Se todos os adultos compreendessem a importância de suas relações com as crianças, talvez a escola tivesse uma participação mais efetiva dos pais. A expressão da criança, de modo geral, é um *jogo*, aliás, o *jogo* é uma forma de expressão que diz respeito à natureza humana inteira. É como se a vida fosse uma grande peça teatral em cujas ações o ser humano se reconhece. Assim, nesse *jogo* dramático, as crianças tornam-se confiantes e o adulto, pelo simples fato de observar e dar-lhe liberdade de ação, orienta-a para a autonomia.

Comparado à ação dramática, o jogo pode ser igualmente entendido, de acordo com Slade, como

uma aventura, onde o fazer, o buscar e o lutar, são tentados por todos. Todos são fazedores, tanto aquele que faz, como aquele que observa, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo, a ação tem lugar por toda parte, em volta dos jogadores, considerando o que faz e o que observa. Trata-se de uma experiência viril e excitante, na qual a tarefa do professor é a de aliado amoroso. Duas qualidades são importantes, então para o jogo, a sinceridade e a absorção. (SLADE, 1978, p.18).

A absorção referida por Slade implica um jogador totalmente envolvido no jogo, tomado por ele além de qualquer outro pensamento; e a sinceridade é parte integrante de uma

ambientação honesta para que as ações sejam vivenciadas, naturalmente, como experiências intensas e puras.

Visto desse modo, o *jogo* é importante na educação infantil de forma geral e não apenas na escola, pois trata-se do aprendizado da vida cujas regras precisam ser formuladas durante a dinâmica por ele estabelecida. O ser *jogo* é condição humanizante do sujeito que aprende, inevitavelmente a ser jogador, pois viver passa, necessariamente, por um aprendizado possível apenas para quem joga. Porém, nem sempre existe essa compreensão, conforme a queixa das professoras da Creche Mimosa. O pouco entendimento dos pais a respeito do valor do *jogo* na educação infantil, impede, muitas vezes que o professor alce vôo em direção a uma nova postura. Segundo as professoras:

[...] a gente sabe a necessidade do lúdico para preparar para a alfabetização [...] mas aí os pais, infelizmente, querem o caderno. Então é essa dificuldade que a gente encontra, bastante. [...] Acho que a escola deveria mostrar aos pais o que há por trás do brinquedo. Tudo isso que pode desenvolver e que mais tarde ele vai precisar, se a gente pular etapas, alguma coisa vai falhar. (Professora C)

[...] Como nós trabalhamos mais com *jogos*, às vezes os pais não entendem, querem que a criança escreva. Não é a maioria, mas há alguns que reclamam. Que nem um dia uma mãe mandou dizer pelo menino que não era para eu escrever o nome dele no trabalhinho. Vamos supor, na Hora do Conto, o menino fez um desenho, eu identifico escrevendo Hora do Conto, o nome da criança, a data. A mãe queria que ele escrevesse o nome. (Professora A)

A dificuldade dos pais em aceitar o *jogo* revela o lugar histórico por ele ocupado, em que predomina a idéia do *jogo* associado à recreação. É uma situação que se contrapõe ao trabalho escolar, conforme comprova os estudos de Kishimoto a respeito do *jogo* na educação infantil. Para a autora “conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o *jogo* torna-se marginalizado” (KISHIMOTO, 2003, p. 14). As coisas feitas em favor da criança devem ser feitas a partir de suas necessidades reais e não por um capricho sentimental dos pais. Esses aspectos ressaltam o papel social das professoras para enfrentar as ambigüidades que o *jogo* oferece, tendo a coragem para reverter essa situação.

Porém, para que os pais considerem a importância do *jogo* no processo de formação da criança, faz-se necessário, inicialmente, que as professoras tenham essa compreensão, pois para a criança o *jogo* é mais que um passatempo; é, segundo Duarte Jr., uma “comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo” (DUARTE JR.

1995, p.112). Através do *jogo* a criança encontra um sentido geral para a sua vida, percebendo o seu “eu” como um todo integrado em relação ao seu ambiente. Portanto jogar para criança não é tarefa e para as professoras também não deve ser.

Reconheço a dificuldade das professoras em equacionar esse problema com os pais. Existem, porém, muitas atitudes que podem tornar o *jogo* possível. O que não pode acontecer é confundir o *jogo* como atividade para passar o tempo. Talvez elas devessem agir como no *jogo*, aventurando-se, correndo riscos, pois de acordo com Buytendijk:

Jogo é transformação [...] transformar é sempre uma atividade criativa que pressupõe o risco de quem se aventura. Se o atrativo do jogo se encontra no risco (GADAMER, 1960, p. 101), devemos nos dar conta de que o jogador se expõe a si próprio ao risco da transformação – da emancipação. Nessa perspectiva mostra-se a relação original do jogo com o caráter juvenil que continua vivo no homem em forma de coragem de arriscar. (BUYTENDIJK, 1977, p. 79).

Como último procedimento dessa etapa, após ter realizado as análises apresentadas, no final de outubro, organizei um encontro, com o objetivo de ampliar e aprofundar a discussão e a compreensão da presença e da importância do *jogo* no trabalho com crianças no contexto da Educação Infantil da Creche Mimosa. Para esse momento de reflexão elaborei o texto – em anexo – *O jogo como elemento constitutivo da formação humana*.

Procurei partilhar com as professoras o aprofundamento de concepção do *jogo* como fio condutor do desenvolvimento da capacidade criadora do ser humano, trazendo para o diálogo os trabalhos realizados por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, publicado no livro *Brincar(es)*, o qual apresenta um processo de discussão, reflexão e de ações desenvolvidas na área da Educação Infantil, nos anos 2003 e 2004. A escolha deste trabalho, deve-se às reflexões instigadoras, sobre a forma de utilização do *jogo* na escola de educação infantil, em vista da sua importância no desenvolvimento do pensamento da criança e por seu caráter profundamente educativo.

Compreendo essa estratégia como fundamental para a coerência do meu trabalho, uma vez que considero necessária a instrumentação do docente com os processos vividos por outros educadores como contraponto aos seus, tomando, assim, contato com experiências mais antigas, ou recentes, mas que permanecem inquietantes. Pesquisar o que vem se propondo em termos de educação, dentro e fora da escola, no Brasil e no Mundo é um

compromisso daquele cujo papel é educar. Além disso, esse momento de reflexão conjunta foi essencial para a fixação do meu objetivo de construção coletiva.

### 3.3 O conceito de jogo para as professoras

De acordo com o objetivo pretendido o momento final, da segunda etapa, desta pesquisa previa a construção coletiva de uma concepção de *jogo* pelas professoras envolvidas. Por isso, após os encontros de estudos e reflexões realizadas, busquei, através de atividades de *feedback*, maximizar o desempenho do grupo sobre o tema e o objetivo em questão. A realidade, porém, exatamente como no *jogo*, envolve perdas e ganhos e remete ao princípio da autonomia, colocando o sujeito como responsável por suas decisões e atos.

Desse modo, pela dificuldade de reunir as professoras mais vezes, a construção coletiva foi prejudicada. Embora eu não possa dizer que houve ausência de coletividade, pois durante a pesquisa, conforme já relatei, foi possível reunir a equipe da escola para a realização de sessões de estudos. As dificuldades, sempre de ordem funcional, obrigaram-me a alguns acordos com a instituição mantenedora da creche para que o curso previsto no projeto acontecesse. Para isso, a escola acordou com os pais a antecipação de um dia nas férias de inverno das crianças. Além disso, quando houve a Mesa Redonda, no mês de outubro, no turno da manhã, foi necessário dispensar as crianças. O quadro de funcionários é rigidamente o essencial, não há como fazer trocas ou substituições. As professoras e monitoras, com exceção de uma professora com horário integral na Creche, trabalham em outras escolas, e isso revelou-se mais um grande obstáculo para o fechamento do trabalho.

Como jogadora, nesse processo, experimentei a tensão da incerteza do *jogo*. Fiz um esforço para levar o *jogo* até o seu desenlace, pois com base em Rohden (2005, p.123), como jogadora pretendi ganhar à custa de meu próprio esforço, correndo todos os riscos, desconhecendo, *apriori*, o que estava no início e o que estava no fim. Precisei aguardar o final para saber como foi o *jogo*.

Meu objetivo era o de construir uma concepção de *jogo* com as professoras ao longo do desenvolvimento da pesquisa, de forma coletiva, mas diante da realidade encontrada foi necessário que as professoras elaborassem a segunda concepção de *jogo* individualmente. Por isso, assumi o compromisso de retornar à escola para apresentar o resultado da pesquisa e

retomar nossos diálogos sobre o *jogo*. A abertura da escola aos meus propósitos deixa evidente o que Gadamer diz sobre o diálogo: “cada diálogo contém uma íntima infinitude e nunca cessa” (GADAMER, 2000, p.125). Assim, o diálogo pode ser interrompido, mas cada interrupção tem uma referência interna que retoma a ele. O interesse das professoras em compreender como o *jogo* pode contribuir para a sua prática pedagógica com as crianças da educação infantil deixou isso muito claro.

Analisando a segunda concepção de *jogo* das professoras, em comparação com a primeira, verifiquei ter havido uma incorporação de elementos próximos ao pensamento gadameriano. O filósofo demonstra que existem dimensões da vida extremamente importantes para a nossa condição humana e que muitas vezes são desvalorizadas na sociedade e na racionalidade em que vivemos. Embora não se tenha feito referência a Gadamer, seu pensamento estava presente no espaço e no tempo de nossas reflexões.

No conceito da professora A, o *jogo* aparece como processo criativo e necessário para a formação integral da criança: “Eu entendi que [...] o jogo é um processo criativo e deve sempre oportunizar a liberdade para que as crianças se desenvolvam em todos os aspectos: social, afetivo, cognitivo e motor”. O pensamento da professora demonstra uma visão do *jogo* que Gadamer aponta como “um processo dinâmico que engloba os que jogam ou o que joga” (GADAMER, 2000, p. 124). Essa professora compreende a relevância do *jogo* na valorização da vida humana numa concepção que possibilite a formação da criança, ultrapassando a visão puramente instrumental de educação. Quando ela diz “que as crianças se desenvolvem em todos os aspectos”, revela o entendimento de que o *jogo* envolve o sujeito como um todo e não apenas pelo ponto de vista do conhecimento, revelando ao jogar o seu ser, como diz Rohden.

O conceito da Professora, na referência que faz ao processo criativo do *jogo*, destaca-se, ainda, pelo fato de sua concordância com a denominação de Gadamer, que vê o caráter de excesso do *jogo* como a verdadeira base para a nossa elevação criativa à arte. Esse excesso luta para alcançar sua representação. Segundo Gadamer:

É evidente que a peculiar leveza e alívio que caracterizam o comportamento lúdico repousam no caráter especial de que se revestem as tarefas do jogo, e surge do êxito de sua solução. Pode-se dizer que o êxito de uma tarefa ‘representa-a’. Esse modo de falar é bem plausível quando se trata de *jogo*, porque aí o cumprimento da tarefa não remete a nenhuma correlação de fim. Realmente o jogo limita-se a representar-se.

Seu modo de ser é portanto auto-representação. Ora, a auto-representação é um aspecto ontológico universal da natureza (GADAMER, 2004, p.162).

Já, para Huizinga, representar significa mostrar. Faz-se, então, necessário à Professora A acrescentar ao seu entendimento que em suas exposições as crianças mostram, desde a mais tenra idade, um alto grau de imaginação. Ela representa alguma coisa diferente do que habitualmente é. Finge ser um rei ou um leão. Para o historiador a representação conserva, sob todos os aspectos, as características formais do *jogo*. Assim, a criança

fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2004, p.17).

No entendimento da professora B, a partir das concepções estudadas e analisadas, ela pôde “perceber o quanto o *jogo* é importante para as crianças, porque abrange tudo que as envolvem, desde convivência, regras, atenção, motricidade, expansão de conhecimentos e de mundo, etc...”. A Professora incorporou a compreensão de mundo que o *jogo* proporciona à criança em suas relações sociais, pois quem joga, joga sempre dentro de um espaço social determinado e de um contexto cultural demarcado. Para Rohden, através do *jogo* a criança experimenta papéis sociais. Portanto, é através do jogar que a criança se encontra com o mundo de corpo e alma, percebe como ele é e dele recebe elementos importantes para a sua vida, desde os mais insignificantes hábitos até fatores determinantes da cultura de seu tempo.

Em seu conceito de *jogo*, a Professora B faz referência a “regras”. De fato, não é possível pensar em *jogo* sem a presença das regras. Mas, essas se tornam imperativas pelo fato de o jogador ou de os jogadores decidirem por elas. A regra é fruto do acordo estabelecido dentro do próprio *jogo*. Gadamer, ao tratar de política, ilustra seu pensamento com um excelente exemplo, de quando ele precisou aprender, sozinho, a andar de bicicleta. Depois de várias tentativas frustradas, agarrando-se fortemente à barra da direção e prendendo-a, ia ao chão, até que ao diminuir a pressão ele consegue o equilíbrio. Gadamer considera esse fato inacreditável, explicando que um pouco menos de força no agarrar a barra da direção, mas só um pouquinho menos, tornou possível equilibrar e manter o equilíbrio da bicicleta, podendo, então, ser dirigida sem problemas. Porém, se tivesse imprimido um mínimo de força a mais não teria funcionado:

Aplico essa experiência não apenas à política, senão também a todas as nossas atitudes sob as condições da forma moderna de vida, organizada através de regulamentos, instruções e prescrições. E, ainda assim, adaptação a regulamentos não é sanha de aplicação cega de regras. Logo, falo aqui, em princípio, simplesmente das conseqüências que se encontram numa adaptação regulada a regras de procedimento. Também a modificação da realidade através da técnica moderna põe-nos a todos novas tarefas, no sentido de nos relacionarmos corretamente com isso e, em geral, fazermos um uso apropriado de nosso saber e capacitação (GADAMER, 2000, p. 22-23).

Ao analisar o conceito da Professora C, verifico pouca mudança em relação ao primeiro. Talvez, isso tenha acontecido pelas suas ausências à escola, por motivo de licença e também pela não participação da Mesa Redonda sobre: *O jogo como elemento constitutivo da formação humana*. Embora considere “o jogo uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento das crianças, jovens e até adultos”, para ela o jogo está relacionado à idéia de prazer: “[...] jogando as crianças aprendem brincando e isso elas fazem com prazer e alegria. Tudo que é bom jamais será esquecido. Uma aula realizada através do lúdico será de grande satisfação para ambas as partes – professor e alunos”.

O *jogo*, como constituinte da formação humana, não é somente prazer, pois de acordo com Rohden, o “homem aprende pelo padecer e percebe seus limites compreendendo-se como ser finito e, portanto histórico” (ROHDEN, 2005, p.93). Assim, ao considerar o *jogo* como uma das maneiras de fazer as coisas de modo mais agradável e satisfatório, o discurso da Professora C, ainda que não perceba, “carrega o paradoxo de afirmar que o que as crianças têm para fazer, conhecer e aprender é tão chato que precisa de outra roupagem para se tornar agradável” (DEBORTOLI, 2005, p.67).

As professoras compreenderam o ato de jogar como uma necessidade humana de criação e participação na produção do mundo e o *jogo* como um direito inalienável de uma educação mais ética e mais sensível, princípios fundamentais para a formação da criança. A compreensão a que chegaram revela-se, para mim, como o passo inicial de uma longa caminhada de reflexões e ações, num movimento de ir e vir ao modo de Hermes. O primeiro e necessário passo foi dado: entrar no *jogo* da “reflexão”. Tornaram-se jogadoras por isso. Será, por fim, este *jogo* que as manterá no caminho, pois sentir-se-ão de tal forma enredadas por ele, que nele se manterão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento agora a marcha da investigação e das reflexões, em parceria com as professoras, no contexto da Educação Infantil da Creche Mimosa, a respeito da importância do *jogo* em sua dimensão humana. O que desejo comunicar refere-se ao jogar como uma experiência, sempre uma experiência criativa; uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver. Ao longo da gestação e parição que configurou o presente trabalho; tornei-me mais consciente do que me movia para encontrar respostas ao questionamento do projeto inicial: Como o *jogo*, entendido a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer, pode contribuir no processo de formação e desenvolvimento da criança na educação infantil?

A tarefa investigativa a que me propus, embora desafiadora, tornou-se mais complexa em virtude do marco teórico escolhido, pois ao mesmo tempo que me possibilitou um outro olhar sobre o *jogo*, exigiu-me uma maior dedicação para seu aprofundamento, embora muito ainda possa ser dito sobre o assunto. Refiro-me aqui aos estudos gadamerianos que, em grande parte, sustentam este trabalho. Não se trata de um texto de linguagem difícil, mas de estilo literário exigente. O leitor de Gadamer, segundo Flickinger,

...vê-se jogado para dentro de um texto filosófico que, de propósito, recusa-se a assumir o tipo lógico-analítico de argumentação, normalmente observado pelos intelectuais da filosofia. Fato este que dificulta o seu entendimento, caso não se tenha uma noção prévia da preocupação hermenêutica nele implícita. É que a linguagem usada pelo filósofo é tão fluente e sua leitura de tal modo agradável, que dá a impressão de antes pertencer a uma obra literária do que a uma teoria filosófica propriamente dita. (FLICKINGER, 2000, p. 9).

Além disso, a ausência de relações com seu trabalho na área da educação, demandou muita abnegação para que fosse possível apreender a trajetória a ser trilhada.

No bojo das reflexões gadamerianas vislumbrei um horizonte para uma compreensão do *jogo* como centro de qualquer forma de educação que vise ao desenvolvimento das características essencialmente humanas, de modo especial na educação infantil, por ser a criança a base da formação do homem. No dizer de Buytendijk, o elemento humano se manifesta de maneira marcante em cada degrau do desenvolvimento da criança. Neste sentido, o *jogo* deve ser considerado na educação infantil, pois quando a criança está inserida no ambiente lúdico, naturalmente ela reflete, analisa e cria estratégias, estimulando a sua capacidade de resolver problemas. Para ela, o *jogo* é uma atividade dinâmica capaz de colocá-la em movimento e ação, trata-se de uma forma de experimentar as forças nascentes que sente no seu íntimo, ou seja, o processo de sua formação humana.

A existência possui um caráter, por si só, lúdico, uma força interior que precisa ser aproveitada para que se expanda. Os jogos constituem uma atividade primária do ser humano. É principalmente na criança que se manifestam de maneira espontânea, permitindo-lhes uma autoconfiança e suficiência. Gadamer, quando pensa o *jogo*, o faz numa perspectiva estética da própria existência - um movimento de vaivém na dimensão lúdica da existência, cuja finalidade é não ter finalidade prática (utilitária), porque ele próprio se basta. Ao tratar dessa dimensão do *jogo*, - embora não descarte a razão, ela não ocupa mais o único lugar - Gadamer refere-se às disposições sensíveis para pensarmos a nós mesmos e ao mundo que nos cerca.

Para o filósofo, desvincular o conceito de *jogo* das conotações subjetivistas que adquiriu presume muito mais que teorizar, é preciso uma análise fenomenológica em que possa ser compreendido no seu ser que, verdadeiramente, se realiza entre o eu e o tu. O que determinou-se chamar de *jogo* revela-se objetivamente a partir de atos e entidades que correspondem a sua estrutura essencial como a participação e movimento, além de uma exposição de habilidades e sentidos que põe em cena a dimensão humana na qual o homem se torna homem.

O movimento ao qual Gadamer se refere metaforiza o sujeito na sua relação com o mundo, uma vez que é da natureza do *jogo* produzir situações que levem à representação de algo. Por isso a finalidade do *jogo* está nele mesmo que, por sua vez, nada é sem representação.

Assim, o *jogo* exerce uma certa superioridade sobre a consciência do jogador, de modo que este assim se revela a partir da transformação do seu modo habitual de ser. Só haverá possibilidade do *jogo* acontecer quando houver o abandono ao ritmo e harmonia do movimento lúdico e a suspensão das exigências cotidianas, não bastando apenas um comportamento lúdico por parte do sujeito. Há um mundo lúdico distinto do mundo cotidiano e jogar é transportar-se para esse mundo onde são possíveis novas e inéditas relações. É no horizonte de possibilidades oferecidos à imaginação que reside o fascínio exercido pelo *jogo* sobre o sujeito.

É justamente nesse sentido que Gadamer responde à questão norteadora desta pesquisa. Sua contribuição é de fundamental importância para uma educação infantil concebida na base do respeito ao fazer humano, ao vir-a-ser, à formação autônoma do sujeito, sem, obviamente, desrespeitar a sua infância. A verdadeira educação é aquela que “permite uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós.” (DUARTE JR, 2004, p. 12). O caminho para essa realização é, sem dúvida, privilegiar o *jogo* como elemento indispensável.

Por esse motivo, o trabalho desenvolvido com as professoras da Creche Mimosa foi esclarecedor para as dúvidas que persistiam em mim, também como educadora. As concepções iniciais por elas demonstradas revelam uma realidade de deficiências resultantes, talvez, da falta de fundamentação teórico-prática no processo, não só de sua de formação inicial como educadoras, mas na continuação dessa formação. O processo formativo é imprescindível para todos os educadores, principalmente tendo presente o pensamento de Gadamer, que considera formação como processo interior, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento.

O curso realizado com as professoras parceiras desta pesquisa foi, sem dúvida, depois das observações e entrevistas, o momento de minha contribuição para que, como grupo, repensem o lugar que o *jogo* está ocupando nas suas práticas docentes, bem como no contexto de desenvolvimento da Educação Infantil. É necessário criar na rotina de atividades mais espaço para os *jogos*, com a efetiva participação das professoras. Isso possibilitará a articulação entre o jogar e a formação das crianças, subsidiando a qualidade do atendimento e do ensino na Creche Mimosa. O *jogo* é essencial porque desenvolve a criatividade e ensina a

solucionar problemas que surgem na vida. A criança jogando descobre o mundo e se posiciona diante dele em função de seus desejos e vontades de viver a vida plenamente.

O presente trabalho não tem a pretensão de se esgotar nessa reflexão, mas de fornecer elementos geradores de diálogos outros, como no *jogo*, “ao qual se entregam os jogadores, abrindo-se uns aos outros” (FLICKINGER, 2003, p.55) a fim de compreender o *jogo* como processo de humanização. Essa visão é de extrema importância para os educadores que detêm uma visão utilitária do *jogo*, como um recurso preenchedor de espaço-tempo entre uma atividade e outra, ou em dias chuvosos. Esse tipo de pensamento é, ainda uma constante no meio educacional, conforme foi possível constatar durante a minha presença na Creche, pela fala dos pais e das professoras durante a investigação.

Preocupada precoce e excessivamente com a aquisição de competências cognitivas pelas crianças, a escola toma quase todo o período que a criança passa na instituição e revela o pouco tempo dedicado ao jogar. Essa tendência confirma os conceitos das professoras, pois não há uma compreensão sobre a influência das atividades lúdicas na aprendizagem e no desenvolvimento global da criança – daí a necessidade de resgatar o valor do *jogo* para a formação humana, dimensão defendida por Gadamer.

Aqui fica a minha proposta desafiadora a todos os educadores da educação infantil que pretendam trilhar o caminho do *jogo* como elemento constitutivo da formação humana, na perspectiva de qualificar as situações que favorecem uma sólida prática educativa, contextualizada através do jogar. Pelo trabalho de reflexão realizado no período da pesquisa com as professoras da Creche Mimososa é possível considerar que houve compreensão da dimensão humana do *jogo*, somente na formulação da segunda concepção, após a aplicação das partes previstas no projeto de pesquisa. Isso comprova a necessidade da escola de manter um canal aberto para as discussões a respeito do jogar na educação infantil.

A tarefa não será fácil, pelas dificuldades em reunir as professoras, conforme já relatei, mas como instituição de ensino, tem o compromisso de socializar criticamente o conhecimento produzido, além de revê-lo, recriá-lo, reinventá-lo para novas produções, cotidianamente. O ato de educar é um desafio, e nosso trabalho como educadores é permanente e infinito na busca da compreensão. Para isso, o diálogo com os novos saberes é de fundamental importância, pois, como explica Gadamer: “ali onde um diálogo é bem

sucedido, sentimo-nos, após, como se diz, repletos. O jogo de fala e réplica joga-se adiante no diálogo íntimo da alma consigo mesma, como Platão, de forma tão bela, chamou o pensar.” (GADAMER, 2000. p.125).

Espero, com esta pesquisa, contribuir para a divulgação do pensamento gadameriano sobre a importância do *jogo* no processo de formação da criança na educação infantil. Principalmente nesse mundo contemporâneo em que o lúdico, presente na infância há séculos, está perdendo forças para o supertecnológico, que muitas vezes afasta a criança da relação com o outro. Está nas mãos da escola de educação infantil, particularmente da escola pública, em parceria com a família, o desafio de reconduzir esta geração à uma educação dinâmica e libertadora. Talvez o maior desafio seja abdicar de algumas certezas e admitir que é preciso um aprendizado conjunto para, assim, inventar-se novas formas de viver.

A experiência dialógica com a equipe da Creche Mimosa ofereceu-me elementos para comprovar a necessidade do pensamento gadameriano no processo educacional, de modo especial na educação infantil, por ser a criança a base da humanização e também porque o *jogo* se transforma na grande força criativa da criança em sua relação com o outro e com o mundo. Para Gadamer o atrativo do *jogo* é que ele se assenhora do jogador, envolvendo-o de tal forma que o *jogo* só acontece quando aquele que joga entra nele, isolando-se do ambiente cotidiano.

Na tentativa de definir, pelo menos em parte, a contribuição que Gadamer oferece ao processo de formação da criança, destaco os aspectos de sua Hermenêutica, relevantes a essa matéria. O primeiro é o fato de ela questionar o Iluminismo pelo domínio da razão instrumental, procurando “reconhecer todas as formas da vida humana e articulações de cada uma de suas respectivas imagens de mundo.” (GADAMER, 2000, p.23); do mesmo modo que também “lembra estar o ser humano, bem antes de qualquer atividade reflexionante, inserido em seu mundo e dele fazendo parte.” (FLICKINGER, 2003, p.48). Um segundo aspecto centra-se na idéia de que, para o professor emérito de Heidelberg, o homem tem necessidade de formação, que significa manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais que se apresentam com possíveis outros, sem ser um padrão fixo. A aquisição de algo novo não significa soma, mas sim um processo autopoietico.

Um terceiro aspecto diz respeito à defesa de Gadamer de um caminho investigativo para as Ciências Humanas diferente do proposto pelas Ciências Naturais. É desse modo que a hermenêutica, conforme Flickinger (2003), recupera “junto à tradição grega do pensamento ontológico, as aí implícitas fontes éticas que legitimam a responsabilidade quanto ao saber humano.” (p. 49). Outro elemento importante “consiste na perda do lugar de exclusividade guardado normalmente pelo sujeito cognoscitivo”. (FLICKINGER, 2003, p. 54). Finalmente, destaco o conjunto das características estruturais do *jogo*, conforme a dimensão estética do pensamento gadameriano, de extrema importância para a formação e o desenvolvimento da criança da educação infantil, assim como para todo o ser humano, pois o *jogo* é um processo não predeterminável, dotado de riscos. Além disso, sua realização ocorre em tempos e espaços específicos, sendo este último separado do cotidiano. O *jogo* tem uma seriedade que lhe é própria e é jogado de acordo com as regras a ele inerentes. Trata-se do curso naturalmente intrínseco ao ato de viver, por esse motivo, como diz Jean Paul Sartre, para viver é preciso saber jogar.

Portanto, a minha expectativa é de que este trabalho proporcione, ainda, outras reflexões acerca das contribuições da Hermenêutica Filosófica de Gadamer para o *jogo* na educação infantil, de modo especial como enriquecimento do trabalho dos professores junto às crianças, levando em consideração que só há *jogo* quando aquele que joga entra no *jogo*. Entrar no *jogo* é a recomendação que deixo para as professoras da Creche Mimososa e para todos que atuam junto à educação infantil. Para Gadamer é preciso compreender o outro, num viver junto, de forma solidária, para se poder realizar as tarefas essenciais da humanidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rosilda Maria. **Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental**. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iii encontro/gt8/atividades\\_ludicas.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iii encontro/gt8/atividades_ludicas.pdf)>. Acesso em: 25.set.2007.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. A crítica da hermenêutica e a hermenêutica da crítica. **Revista Espaço Acadêmico**, ano III, n.24, p.1-6, mai.2003. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/024/24res\\_and.htm](http://www.espacoacademico.com.br/024/24res_and.htm)>. Acesso em: 03.nov.2003.

ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

BASTOS, Carolina Vieira Ribeiro de Assis; OLIVEIRA, Simone Vinhas de. **Perspectivas emancipatórias em Habermas e Paulo Freire**. Disponível em: <[http://conped.org/manaus/arquivos/anais/manaus/direito\\_e\\_politica\\_carolina\\_bastos\\_e\\_simone\\_de\\_oliveira.pdf](http://conped.org/manaus/arquivos/anais/manaus/direito_e_politica_carolina_bastos_e_simone_de_oliveira.pdf)> . Acesso em: 15.out.2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **Introdução à hermenêutica da arte e da arquitetura (1)**. Disponível em: <<http://arq.ufmg.br/ia/introdução.html>>. Acesso em: 11.jun.2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BUYTENDIJK, F.J.J. Utrecht in GADAMER - VOGLER. **O jogo humano**. São Paulo: E.P.U., 1977.

CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos Literários**. Disponível em: <[http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/J/jogo\\_2.htm](http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/J/jogo_2.htm)> . Acesso em: 23.mai.2008.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva S.A., 2003.

DEBORTOLI, José Alfredo in CARVALHO, Alysson et al (Orgs.). **Brincar (es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda (Orgs.) **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.1, p.5-14, Jan/Jun 2006.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?** 15.ed. Campinas: Papirus, 2004.

DUPRAT, Regis. **Universidade e universalidade**: a pós-graduação em Música no Brasil. Disponível em: <<http://unirio.br/ppgm/textos/regisduprat.pdf>>. Acesso em 21.mai.2008.

FIGUEIREDO, Márcia Maria Almeida. **Brincadeira é coisa séria**. Disponível em: <[http://www.unilestemg.br/popp/downloads/Artigo\\_04.pdf](http://www.unilestemg.br/popp/downloads/Artigo_04.pdf)>. Acesso em: 03.mar.2008.

FLICKINGER, Hans-Georg in ALMEIDA, Custódio Luís Silva de et al. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg in OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso (Orgs.). **Fides et Ratio**: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling. Pelotas: EDUCAT, 2003.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Epistemologia e Hermenêutica**. (Mimeo), 2005.

\_\_\_\_\_. **Gadamer e a educação**: contribuições da hermenêutica filosófica. In: Cadernos de Educação. Pelotas: UFPel, n.18, jan./jun.2002.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRIEDRICH GOTTLIEB KLOPSTOCK. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/FrieGoKl.html>>. Acesso em: 06.mai.2008.

GADAMER, Hans-Georg in ALMEIDA, Custódio Luís Silva de et al. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Estética y hermenéutica**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

\_\_\_\_\_. **La actualidad de lo bello**: el arte como juego, símbolo y fiesta. Buenos Aires: Paidós, 2003.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 6. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GEORG W. F. HEGEL. Disponível em: <[http://www.netsaber.com.br/biografias/ver\\_biografias\\_c\\_487.html](http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografias_c_487.html)>. Acesso em: 09.mai.2008.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GONSALVES, Elisa Pereira in BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffmann. **Representação social de Durkheim**. Disponível em: <[http://emtese.ufsc.bbr\\_art27.pdf](http://emtese.ufsc.bbr_art27.pdf)>. Acesso em: 10.out.2008.

HUZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JOHANN GOTTFRIED VON HERDER. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JohaGoHe.html>>. Acesso em: 06.mai.2008.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

KISHIMOTO, Tizoko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela.(Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

LAPIERRE, André. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Tradução de Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAUTNER, Thomas. **Críticas à hermenêutica**. Disponível em: <[http://www.criticanarede.com/fil\\_hermeneutica.html](http://www.criticanarede.com/fil_hermeneutica.html)>. Acesso em: 11 de jul. 2006.

MILITE, George A. **Heider, Fritz (1896-1988)**. Disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://faculty.colostate->

pueblo.edu/paul.kulkosky/cognitive\_sciences.htm&sa=X&oi=translate&resnum=4&ct=result&prev=/search%3Fq%3Dbiografia%2Bde%2BFritz%2BHeider%2B(1886)%26hl%3Dpt-BR%26cr%3DcountryBR%26rlz%3D1T4GGLL\_pt-BR%26sa%3DG>. Acesso em 20.out.2008.

MION, Rejane Aurora; SAITO; Carlos Hiroo (Orgs.). **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Tadeu Eugenio in CARVALHO, Alysson et al (Orgs.). **Brincar (es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica? In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. **Revista Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, 2.ed, p. 1-65, mai.2008. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2008/jogos/080512\\_jogos.doc](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2008/jogos/080512_jogos.doc)>. Acesso em: 15.jun.2008.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate**. Florianópolis: Perspectiva, v.20, n.especial, p.137-162, jul.dez. 2002.

RETONDAR, Jéferson José Moebus. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SCHUCK, Rogério José. **O jogo como fio condutor da explicação ontológica em Gadamer: subjetividade e compreensão**. Disponível em: <<http://www.dialetica-brasil.org/schuck-site.htm>>. Acesso em: 21 de jun. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Taiana Belink. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Edison Roberto de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança**. Salvador, 2005. Tese de Doutorado. 237p. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4990.pdf>>. Acesso em 29.mai.2008.

STEIN, Ernildo. **A consciência da história: Gadamer e a Hermenêutica**. In: Mais, Caderno especial de Domingo – Folha de São Paulo, 24/03/2002. Disponível em: <<http://www.efh.ufsc.br/~wfil/gadamer>>. Acesso em: 20.out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia**. In BOQUERO, Rute Vivian. **Educação e Técnica: possibilidades & impasses**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. Disponível em: <[http://sielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2005000200005](http://sielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005)>. Acesso em: 06.mai. 2008.

VANTI, Elisa dos Santos. **Lições da infância: reflexões sobre a História da Educação Infantil**. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

VASCONCELLOS, Tânia. Jogos e brincadeiras no contexto escolar. In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. Revista Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, 2.ed, p. 1-65, mai.2008. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2008/jogos/080512\\_jogos.doc](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2008/jogos/080512_jogos.doc)>. Acesso em: 15.jun.2008.

VIVER MENTE & CÉREBRO. **Jean Piaget: o aprendizado do mundo**. Rio de Janeiro, n.1, 2005.

VIVER MENTE & CÉREBRO. **Lev Semenovích Vygotsky: uma educação dialética**. Rio de Janeiro, n.2, 2005.

VIVER MENTE & CÉREBRO. **Winnicott: os sentidos da realidade**. Rio de Janeiro, n.5, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993

WILHELM VON HUMBOLDT. Disponível em: <[http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Wilhelm\\_von\\_Humboldt.html](http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Wilhelm_von_Humboldt.html)>. Acesso em: 06.mai.2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **Mais sobre o Jogo**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/jogomais.htm>>. Acesso em: 31.out.2007.

## **ANEXOS**

*FICHA DE DADOS<sup>17</sup>*

NOME:

TURMA:

FUNÇÃO:

ENSINO MÉDIO:

CURSA O ENSINO SUPERIOR?

QUAL A INSTIUIÇÃO?

TEMPO NA CRECHE:

OUTRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES:

QUAL A TUA CONCEPÇÃO DE JOGO?

---

<sup>17</sup> Utilizei esta ficha com o objetivo de facilitar a comunicação.

## *ENTREVISTA COM A PROFESSORA A<sup>18</sup>*

*Após solicitar dados da turma, pedi à professora A que definisse seu entendimento sobre jogo.*

**Entrevistadora** - O que entendes por jogo? Qual tua idéia? Escreve aquilo que te vem, o que pensas.

*Após a professora ter escrito o seu conceito de jogo, iniciamos nosso diálogo.*

*Primeiras palavras da professora sobre o que já havia escrito:*

**Professora A** - Não sei se tu quer assim uma coisa bem grannnde<sup>19</sup> (*referindo-se ao conceito de jogo que estava escrevendo*).

**Entrevistadora** - Pode ser como gostas de escrever.

**Professora A** – Táá vou colocar tambéém de foorma, lúdica para trabalhar com eles através do lúdico.

**Entrevistadora** – Como achares melhor. Aqui na Escola vocês trabalham muito mais a questão do lúdico do que...

**Professora A** - Com certeza... Isso.

**Entrevistadora** – A diretora me disse... ela não gosta de ser chamada de diretora ...(*risos*).

**Professora A** - É verdade... (*risos novamente*).

**Entrevistadora** - Mas a diretora, numa outra entrevista a gente conversou que vocês dão muuuito mais ênfase ao lúdico do que à questão da escrita e da...

**Professora A** - É verdade.

**Entrevistadora** - Como é que eles entram em contato com a parte escrita?

**Professora A** – Assim... (*fica em silêncio, pensativa*).

**Entrevistadora** – Como?

**Professora A** – Nada.

**Entrevistadora** - Nada? Como?

**Professora A** – Eles não têm caderno e na Escola não há quadro verde.

**Entrevistadora** - Como é que vocês se organizam? Tem rotina de trabalho?

**Professora A** - Siiim. Tem uma rotina que esta ali exposta (*aponta para o quadro mural, onde está afixada uma folha*)

---

<sup>18</sup> A professora A atende a turma do Pré-escolar no turno da manhã e a turma do Jardim no turno da tarde.

<sup>19</sup> Utilizo esse recurso para indicar a forma de expressão no decorrer do diálogo.

*(Longa pausa.)*

**Professora A** – Assim... mais ou menos ... A gente segue ali dentro... tem a hora do coonto, tem o hoorário que eles estão livres, tem o horário da atividade dirigida, que de repennte... É um... Agora nós estamos trabalhando sobre os artistas, músicos, pintores. A gente traz uma obra, eles apreciammm, a gente connnveeersa. Depooois eles vão fazer a releituura. Como hoje: estamos trabalhando sobre os artistas.

**Entrevistadora** – Com a turma do Jardim?

**Professora A** – A do Jardim.

**Entrevistadora** – Jardim? Qual a faixa de idade deles?

**Professora A** – Quatro.

**Entrevistadora** – Quatro? Três a quatro?

**Professora A** – Quatro a cinco.

**Entrevistadora**- Humm!... entendi.

**Professora A** - Entram com quatro e estão fazendo cinco, entende.

**Entrevistadora** - Quatro e cinco anos

**Professora A** - Sim

**Entrevistadora** - Com eles é que estás trabalhando este Projeto...?

**Professora A** - Também (*pausa*). Esse projeto foi em toda a Creche. Toda a Creche está realizando. Aqui na escola, nos preocupamos com essa parte bem lúdica. Ah! Agora é sobre os artistas. Trabalhamos com projetos. Toda a Creche trabalha com o tema do projeto. Depois, conforme o intereeeesse deeeles, a gente vai tentando buscar alguma coisa. Ontem mesmo, a gente estava trabalhando as brincadeiras. Foi interesse deles... Jogos. Esta parte bem lúdica, não é? Agora, o tema do projeto é sobre os Artistas. Já estava no plano. Sabe.

**Entrevistadora** – Há uma orientação que vem da SME para vocês?

**Professora A** - Tem Plano de Estudos.

**Entrevistadora** – Tem Plano de Estudos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação?

**Professora A** – Tem.

**Entrevistadora** - Esse Plano é anual? Como é que é? É por mês? Como é que funciona?

**Professora A** - Não, não, se eu não me engano, ele acaba agora. Preciso perguntar para a diretora... Se não me engano é... a cada dois anos ou quatro anos que ele é.

**Entrevistadora** - Eu tenho o Projeto Pedagógico, deve aparecer no PP.

**Professora A** - Isso é.

**Entrevistadora** – E depois vocês adaptam?

**Professora A** – Sim, durante o ano a gente trabalha tudo aquilo que tá ali, tem a parte que é dividida, tem a matemática, a parte social, a ciência, temas transversais, é todo dividido assim. Eu xeroquei para ter em casa para preparar algumas coisas.

**Entrevistadora** - Para preparar as aulas? Essa preparação fazes em casa

**Professora A** – Sim. *(Pausa)*

**Entrevistadora** - Esse Plano de Estudos é para o Jardim?

**Professora A** – Não, é tudo separadiinho, um Plano só Berçário, Maternal, Jardim e Pré. Berçário a gente não tem. Temos Maternal..., crianças de três anos. *(Pausa - choro de criança nas salas ao lado)*.

**Entrevistadora** - A Secretaria oferece curso, reunião para trabalhar com professores?

**Professora A** – Sim.

**Entrevistadora** – É a SME que promove?

**Professora A** - Siiim! Isso. Agora, no dia vinte e oito, atéé, a gente tem um que é de Pré-escola. Tivemos um que foi sobre o ensino de educação física, quannnto aos movimentos. No início do ano tivemos um de abertura.

**Entrevistadora** – A supervisão mantém contato?

**Professora A** - Sim. Mantém contato.

**Entrevistadora** - E na Escola vocês também se reúnem para estudar alguma coisa?

**Professora A** – Também. Esse ano é a primeira vez que tem dia no calendário que são para reuniões de estudo. *(Pausa)*

**Professora A** - O último foi 10 de maio, o próximo, se não me engano, será em agosto.

**Entrevistadora** - É um no semestre?

**Professora A** - Ah! São muuito próximos, assim, tive em março, tive em maio, agora terá em agosto. De dois em dois meses, mais ou menos. *(Pausa)*.

**Entrevistadora** - Além disso, fazem visitas na escola, o pessoal da supervisão?

**Professora A** - Fazem!

**Entrevistadora** - Raramente ou seguido?

**Professora A** - Olha! Este ano, elas vieram uma vez, mas a gente estava no dia da festinha de Pássscoa. Esse ano a gente ainda não teve aqueela visita assim de olhar diário, aqueela bem..., ainda não..., mas..., eles...

**Entrevistadora** - Como é que vocês fazem para realizar o registro? Tem diário de todo o dia, tem registrado a aula?

**Professora A** - Sim! O registro...?

**Entrevistadora** - O registro das atividades?

**Professora A** - Sim, tenho meu diário... que é...

**Entrevistadora** - O teu caderno?

**Professora A** - Sim, o meu caderno. Aí, tenho o meu caderno de chamada.

**Entrevistadora** - Tá. Aí! É a parte mais burocrática da escola?

**Professora A** - Isso! Assim!

**Entrevistadora** - Esse diário é teu, é pessoal?

**Professora A** - Sim, esse é meu, não é uma exigência. Eu acho melhor.

**Entrevistadora** - Sei. Te organizas dessa forma.

**Professora A** - Sim!

**Entrevistadora** - Preferes te organizar, assim?

**Professora A** - Eu prefiro. Acho... mais... Às vezes acontece algum imprevisto, não dá pra né... Tem um evento.

**Entrevistadora** - Eu sei! É bem de professora que fez Magistério. Até hoje eu trabalho com caderno. (*Risos*).

**Professora A** - Eu acho mais fácil também, melhor! (*Risos*).

**Entrevistadora** - Tens dificuldade para trabalhar? São vinte e um alunos, como fazer para trabalhar com o grupo todo?

**Professora A** - É bem assim... Agora mesmo tem que ter a monitora.

**Entrevistadora** - Vocês trabalham juntas?

**Professora A** - Sempre que... no caso hoje faltou uma colega. Quando falta uma colega ela se desmembra. Aí fica mais complicadinho, mas, diariamente...

**Entrevistadora** - Diariamente és tu e a monitora?

**Professora A** - Siim, é eu e a monitora.

**Entrevistadora** - Mas quem organiza o planejamento és tu? A responsabilidade da organização da aula é contigo?

**Professora A** - Sim! Ela é uma auxiliar, lá! Não é! Vai buscar material, se eu preciso, não é? Ele sempre faz essa parte. Sai da sala, leve as crianças ao banheiro, faz a higiene... (*Pausa*).

**Entrevistadora** - Eu sei que vocês têm uma pracinha.

**Professora A** - Sim, todo o dia a gente tem um horário no pátio. Aí, é assim: segunda, quarta e sexta é pátio livre. Eles vão à pracinha para brincadeiras livres. Terça e quinta tem pátio dirigido, que a gente faz algumas brincadeiras dirigidas, como saapata, corda, uma corrida, uma brincadeira de roda.

**Entrevistadora** - Vocês têm recursos?

**Professora A** - Temos corda, bambolê, bola, essas coisas assim...

**Entrevistadora** - Bola?

**Professora A** - Bola, bambolê, corda, é... mais recreativas, seria isso para a rua.

**Entrevistadora** - O parque é um parque completo?

**Professora A** - Tem balaanço, balanço vai e vem, gaangorra, aquele tunelzinho, dá para fazer bastante atividades ali ..., pode passar por dentro. Essas coisas...

**Entrevistadora** - Ah! Hum! Hum! Esse primeiro trabalho será individualmente, depois vamos marcar uma hora para nos reunir. Quais as expectativas que vocês têm, ou que necessidades vocês teriam para se poder trabalhar junto; a parte mais teórica? Eu fiz curso de Pedagogia e sei que a gente não trabalha. Qual o autor? Vi que colocaste aqui, que há vários estudiosos. (*Refiro-me ao conceito de jogo escrito pela professora*).

**Professora A** - Na faculdade a gente viu basicamente até agora, aqueles que a gente já conhecia do Magistério que é Piaget, Vygotsky, Wallon, ham... Como é que é aquele... Erick Ericsson. Mais ou menos, esses. Ham! Freud, né. Mais especificamente digamos um, na área de jogos, assim não. Mais o que a gente lê. (*Pausa*). Esses que eu coloquei, (*referindo-se aos estudiosos do conceito*) são estes que eu te citei, são os que falam alguma coisa sobre a importância do jogo, mas nada assim, digamos, específico.

**Entrevistadora** - O teu curso é específico para?

**Professora A** - Séries iniciais e educação infantil. A gente vai ter uma cadeira que é de jogos, mas é um pouquinho mais adiante.

**Entrevistadora** - Agora os cursos estão mais voltados... O principal... idéia já tens... que o jogo é importante para o desenvolvimento da criança.

**Professora A** - É! Não! Com certeza.

**Entrevistadora** - Tens dificuldade com os pais? Tu sentes isso? As crianças estão mais aqui para jogar.

**Professora A** - É! No início do ano... Tem uns que ficam meio assim, não é?... É difícil, não é? Como nós trabalhamos mais com jogos, às vezes os pais não entendem, querem que a criança escreva. Não é a maioria, mas há alguns que reclamam. Que nem um dia, uma mãe mandou dizer pelo menino que não era para eu escrever o nome dele no trabalhinho. Vamos supor, na Hora do Conto, o menino fez um desenho, eu identifico escrevendo: Hora do Conto, o nome da criança, a data. A mãe queria que ele escrevesse o nome. Esse tipo de coisa assim sabe, mas nada...

**Entrevistadora** - Há uma certa resistência dos pais?

**Professora A** - Pouca, mas há, mas a gente está sempre explicando... né! (*Pausa*).

**Entrevistadora** - Mas não chega a ser um problema?

**Professora A** - Não, não chega a ser um problema. Na época eles demonstraram uma certa ansiedade na reunião. Mas aí, a gente... né, falou... né, quando eles entrarem na outra etapa, eles estarão bem preparados. Mas eles né... entenderam.

**Entrevistadora** - E agora que expectativas tu tens a respeito do meu trabalho?

**Professora A** - Ah! Eu espero aprender coisas novas, conhecer novas atividades. Sabe né... o Magistério... Agora na Pedagogia a gente vê umas coisas mais profundas... sempre tem um jeitinho novo. Mas claro que a gente sempre espera né... *(Pausa)*.

**Entrevistadora** - Tu sabes que meu trabalho é só aqui na Creche? Mas tu sabes como as outras escolas trabalham no município, todos trabalham como vocês, ou há outras escolas que trabalham de forma diferente?

**Professora A** - Não, a princípio, basicamente é assim.

**Entrevistadora** - Já é uma orientação da própria SME?

**Professora A** - Isso, este ano a gente está trabalhando com as inteligências múltiplas. Vê bem isso com as crianças, cada inteligência, bem.

**Entrevistadora** - A própria Secretaria orientou vocês para esse trabalho?

**Professora A** - Sim. Inclusive, assim, o restante do município está fazendo um rodízio, como a gente aqui é pequeno e como também a diretora, e eu também, não acredito que a... e outras creches, por exemplo, uma professora que é responsável pela inteligência matemática, outra pela música, outra pela sinestésica corporal. E aí cada dia a criança passa pela sala da professora que está desenvolvendo isso.

**Entrevistadora** - São professores diferentes?

**Professora A** - Isso são professoras diferentes em cada sala. Eu acredito que isso não é necessário porque como a gente está trabalhando o jogo, a gente está desenvolvendo tudo ali... sabe. A gente aqui não está fazendo esse rodízio. Uma porque a gente é pequeno e não teria, e não teria mesmo, como é uma por aquilo que a gente já conversou.

**Entrevistadora** - Qual o autor?

**Professora A** - Gardner

**Entrevistadora** - Fizeram um curso?

**Professora A** - É veio no início do ano aqui... o Celso Antunes...

**Entrevistadora** - No seminário?

**Professora A** - De... abertura de educação infantil, foi ele. Ele ressaltou bem iisso, ele até deu exemplos de estar trabalhando, atirar a bola para a criança já estava trabalhando o espaço, ele ressaltou isso, claro a gente... né..., deve ter uma lógica ..., mas ..

**Entrevistadora** - Tu observas as crianças... a maneira diferente como elas seguram a bola ou não quando elas começam a jogar?

**Professora A** - Sim, uns conseguem já até arremessar..., para tudo... já tem bastante noção ... outras ficam meio ...

**Entrevistadora** - Ficam segurando um pouco antes de arremessar, não conseguem soltar.

**Professora A** - Isso. Para pular corda também. É muito interessante. A gente fez um projeto passado com brincadeiras. Quando realizamos o Projeto das Brincadeiras, demos ênfase ao pular corda. Incrível, alguns não conseguiam, travavam ali, sabe. Mas bem, eles são bem receptivos para essas atividades e adoraram as brincadeiras. A minha culminância do projeto foi fazer um circuito de brincadeiras. Eu disse para a monitora: vamos tentar, se não der certo, a gente solta eles para brincar. Sabe o que aconteceu? Chegamos atrasados para o café, porque passou o tempo no pátio e ninguém se deu conta. Eles ficaram brincando e tudo o que eu ia propondo, iam fazendo, esquecemos a hora de voltar, de tanto que eles se envolveram.

## *ENTREVISTA COM PROFESSORA B<sup>20</sup>*

**Entrevistadora** - A tua função é professora do Maternal, não é? *(Ao fundo, ouve-se uma cantiga de roda, enquanto dialogava com a professora na sala da direção, pois os alunos da professora estavam sendo atendidos pela diretora no refeitório que também serve como espaço de atividades de recreação.)*

**Professora B** - É.

**Entrevistadora** – Do Maternal? Então bota assim. A onde eu botei? *(Refiro-me à ficha em que lhe solicitava informações funcionais)*<sup>21</sup>

**Professora B** – Tenho Magistério.

**Entrevistadora** – Tu estas fazendo ensino superior... Estás cursando?

**Professora B** – Sim, estou fazendo Pedagogia.

**Entrevistadora** – Sim, podes colocar *(estou me referindo a ficha, que se encontra nos anexos)*. É Pedagogia... Séries Iniciais ou Educação Infantil?

**Professora B** - É Séries Iniciais e Educação Infantil.

**Entrevistadora** – Tá... - Podes colocar embaixo isto não é um documento *(estou me referindo à ficha de dados)*.

**Professora B** - É

**Entrevistadora** - Na ULBRA que estás fazendo..., ali no Contemporâneo<sup>22</sup>?

**Professora B** - É

**Entrevistadora** - Podes colocar ULBRA - Contemporâneo.

*(Silêncio enquanto a professora escrevia - fundo voz das crianças cantando. A professora demonstrava timidez e uma certa insegurança ao escrever)*

**Entrevistadora** - E concluindo? Ah!.... não porque estás no primeiro semestre.... ou no segundo..., não é?

**Professora B** – É por módulo.

**Entrevistadora** - Ah! é por módulo?

**Professora B** - É estou no quarto módulo.

**Entrevistadora** - Talvez o quarto módulo corresponda para vocês ao terceiro semestre.

---

<sup>20</sup> A professora B atende a turma do Maternal no turno da tarde.

<sup>21</sup> A linguagem utilizada durante a entrevista teve a intenção de descontrair a entrevistada e informalizar o momento, pois a mesma encontrava dificuldades em organizar-se na folha de entrevista.

<sup>22</sup> Escola que oferece o ensino a distância da ULBRA, onde a entrevistada cursa Pedagogia, situada na cidade de Camaquã.

**Professora B** - Terceiro semestre.

**Entrevistadora** - Tempo na Creche?

**Professora B** - Comecei em outubro.

**Entrevistadora** - Coloca em outubro de 2006.

**Professora B** – Início? (*A professora refere-se ao início do trabalho na Creche*).

**Entrevistadora** - Coloca no ladinho ou embaixo, onde achares melhor.

**Professora B** – Início?

**Entrevistadora** - Já exerceste a função de professora ou é a primeira vez que trabalhas?

**Professora B** - É é! Eu até trabalhei quando tava entraando no Magistério..., eu trabalhei um tempo na Casa da Criança<sup>23</sup>.

**Entrevistadora** - Como estagiária?

**Professora B** - É..., mas foi beeem curto. Isto foi em noventa e seis.

**Entrevistadora** - Poucos meses?

**Professora B** – É.

**Entrevistadora** - Mas já entrou em contato com crianças?

**Professor B** - É..., também no próprio Magistério..., no caso ...

**Entrevistadora** - Ah! No estágio?

**Professora B** - Umas veezes né..., substitui também.

**Entrevistadora** – Então, colocas que foste substituta em teu período de estudante de Magistério, na..., eventuais. No caso, foram eventuais..., não é? (*Pausa*).

**Entrevistadora** - Agora vou te pedir, para te sentires à vontade, não te preocupas com a parte de redação... é sobre a tua idéia, o que tu pensas, só para ter um registro mais concreto.... assim, sobre o que tu pensas sobre o jogo, que importância que ele tem, principalmente para a tua turma do maternal em que tu trabalhas, com a faixa de idade que eles têm que é de três anos.

**Professora B** - Três anos.

**Entrevistadora** - De três a quatro anos, não é? Assim, o que te vem agora na tua idéia, assim, do que é, ... do que é importante, se é importante para ti. Pode ser do jogo, do brinquedo, do que tu quiseres conversar. Eu sei que no maternal tu fazes toodo o tempo, essa atividade com as crianças.

**Professora B** - É tudo em cima dos jogos.

**Entrevistadora** - Pois é.

---

<sup>23</sup> Instituição Infantil, mantida pelo Rotary Club.

**Professora B** - Eles aprendem em cima disso, né?

**Entrevistadora** - Pois é, vais colocar isso aí..., escrever ...

**Professora B** – A fala, em casa, tudo envolve o jogo para eles...

*(Aqui ficou sem entendimento pelo barulho das crianças na sala ao lado)*

**Professora B** - Eu coloco, assim em relação ao maternal, no caso...

**Entrevistadora** - Pode ser sobre a tua turma de maternal ou a idéia que tens, se já tens alguma leitura a respeito disso, se no teu curso de Magistério foi tratado disso, alguma coisa que te venha na idéia, para ti o que entendes sobre jogo, qual é a tua concepção... assim, escreve da tua forma... simples e como tu entendes, não te preocupas com questão de redação, de termos técnicos, que não é por aí a nossa pesquisa.

*(A professora fica escrevendo, no fundo as crianças brincam com a Diretora).*

**Professora B** - No caso o jogo é direcionado à Creche... à pré-escola.

**Entrevistadora** - É

**Professora B** - Mais é a...

**Entrevistadora** - Mais a Creche, mas pode ser também se quiseres... colocar de maneira geral... também podes colocar, como trabalhas ..., não é? A nossa pesquisa está sendo feita dentro de uma escola.

**Professora B** – É.

**Entrevistadora** - E como tu trabalhas com crianças de três a quatro anos.

*(A professora iniciou a escrever, em silêncio. Na sala ao lado ouviam-se as vozes das crianças de sua turma que estavam sendo atendidas pela diretora)*

**Professora B** – É mais ou menos. *(Depois de ter escrito sua concepção de jogo).*

**Entrevistadora** - Está ótimo, está perfeito.

**Professora B** - Quer que eu leia ou não?

**Entrevistadora** - Não, não há necessidade. Depois eu leio. Agora eu vou te perguntar algumas coisas do teu trabalho, para eu ir anotando.

**Entrevistadora** - És professora do município?

**Professora B** - Eu sou contratada.

**Entrevistadora** - Contratada pelo município? És professora do Maternal - vou colocando aqui ao lado *(estou referindo-me a ficha)*

**Professora B** – Número de alunos... são em torno de 16 crianças.

**Entrevistadora** – Taá... Começou a trabalhar em outubro?

**Professora B** - É outubro.

**Entrevistadora** - Contrato com Município?

**Professora B** - ECOS - tem CIEE e ECOS Estágios... ECOS estágios.

**Entrevistadora** – Ham! Não sabia que o município contratava através de empresas.

**Professora B** – É igual ao CIEE, só muda o nome, mas é a mesma coisa.

**Entrevistadora** - Hum! Hum! Eu já sei que o Maternal são crianças de três até quatro..., nem chegam a...

**Professora B** – Entram com três é..., no decorrer deste ano..., é..., ou acho que são três anos, porque no decorrer deste ano eles fizeram quatro anos, porque até com quatro eles vão para o Jardim.

**Entrevistadora** - Tu és a titular?

**Professora B** – É, eu sou a titular.

**Entrevistadora** – Tem sempre uma monitora?

**Professora B** - Tem!

**Entrevistadora** – O Maternal funciona manhã e tarde?

**Professora B** – É.

**Entrevistadora** - Tu és a professora da manhã e da tarde?

**Professora B** - Só da tarde

**Entrevistadora** - Tu és só da tarde?

**Professora B** – Sim, de manhã eles têm outra professora... São as mesmas crianças, só tem duas, a única diferença é que tem duas crianças que vêm só de manhã e outras duas que só vêm á tarde, mas o resto da turminha é o dia todo.

**Entrevistadora** – Também há uma monitora para manhã e outra para a tarde?

**Professora B** – Sim.

**Entrevistadora** – O trabalho da monitora é mais de te auxiliar?

**Professora B** – É.

**Entrevistadora** - O planejamento da aula é... feito por ti?

**Professora B** – É... trabalho, tarefas, projetos, tudo, tudo são as titulares que fazem.

**Entrevistadora** - Vocês têm uma rotina de trabalho aqui na Escola, que a Escola oferece para vocês?

**Professora B** - Tem

*(Uma menina da escola que conheci mais de perto) entra na sala e diz: - Ué tia? Respondo: – Olá ..... (digo o seu nome). - Tudo bem!*

**Entrevistadora** - Ela é uma menina que passa o dia inteiro te exigindo?(referindo-se á mesma criança)

**Professora B** – É.

**Entrevistadora** - E ela participa bem das brincadeiras com os outros?

**Professora B** – Geralmente não. A... (*disse o nome da menina*) ela não se integra. Ela não prende a atenção em nada. Assim..., se é... é momentâneo, em relação a jogos, trabalhos, em tudo. É a única da sala que... Até esses dias, estava conversando com a... (*citou o nome da diretora*) a respeito disso. Ela já melhorou um pouco sabe, ela esta mais calma, mas ela não se prende muuito ..., sabe. Ela gosta muito de brincar de casinha, de mamãe, de filhinha sabe, mas um joguinho, uma casinha, ela até pode sentar e brincar alguns minutos, mas daqui a pouco ela já levanta, vai para outra mesa, já quer... Às vezes a gente põe jogos numa mesa, põe noutra, ai eles brincam um pouquinho naquela, depois a gente diz: - agora vamos trocar de mesa porque eles se integraram..., né? Aí, uns não querem, outros vão para outra mesa.

**Entrevistadora** - O jogo também é importante para a professora observar o comportamento das crianças e as relações que eles estabelecem também.

**Professora B** - É. Aos poucos vai indo, NE? Como eu expliquei para a mãe dela, é a primeira vez que ela entra numa Creche, numa pré-escola, é normal, não é? ... Então pra ela tudo é...

**Entrevistadora** - Ela têm irmãos? <sup>24</sup>

**Professora B** – É ..., ela tem um irmão.

**Entrevistadora** - Um irmão mais velho?

**Professora B** - É ela é a pequena em casa. Então até ela se acostumar porque tudo é dela, tudo é meu, tudo é meu..., para ela vaai se..., vai aprendendo aos poucos. Talvez a convivência com os coleginhas..., eela vai iindo devagar, mas ainda voolta e meia ela dá umas...

**Entrevistadora** - Como é que tu organizas a tua aula?

(*A professora ficou em silêncio.*)

**Entrevistadora** - Te organizas com um caderno..., regiistra?

**Professora B** – É, a gente tem o caderno de chamada e tem caderno... É assiiim, aqui na Creche a gente tem..., mais ou menos um roteiro, aqui na Creche, que a geeente segue.

**Entrevistadora** – Tá... tá, segue ..., mas, mesmo assim tu pensas sobre este roteiro, te organizas antes, ou não?

**Professora B** – A geeente programa um trabalho, uma atividade. Agora, está tendo o Projeto dos Artistas. A geeente tem que trabalhar o projeto. Fala sobre um pintor, mostra a gravura da pintura, e depois, eles criaam um desenho. Toda a turma participa do trabalho e toodos os alunos da Creche, mas cada professora organiza suas atividades. Aí, a gente vem mais ou meenos com aquela idéia..., hoje eles vão fazer... tal projeto ou tal trabalho, né, a respeito da...

---

<sup>24</sup> Neste momento da entrevista, abri um parêntese e conversei um pouco sobre a menina com a professora porque a equipe da escola estava angustiada com o comportamento que ela vinha apresentando.

**Entrevistadora** – E toda turma trabalha em cima dessa tua proposta, ou tu ofereces propostas diferentes ..., assim como tu já disseste a pouco ..., deixa as mesas com diferentes materiais?

**Professora B** – Ah! ...Ah! ... Quando é com relação ao trabalho participam todos..., toda turma trabalha junto.

**Entrevistadora** – Quando vocês têm um projeto a... ai é a turma inteira?

**Professora B** – É..., no caso assiim..., é no caso de fazer um trabalho que envolva alguma coisa de desenho, alguma atividade, nem que seja um desenho liivre no caderno, alguma coisa, daí... toodos participam juuntos.

**Entrevistadora** – Há algum roteiro?

**Professora B** – É uma Rotina..., eles têm, néé. A do maternal é aquela do meio ali (*apontou para a folha do quadro mural*). No caaso, eu pego do meio dia até às cinco. É baasicamente igual de manhã... eles têm o mesmo assunto.

**Entrevistadora** – Quando tu cheegas eles estão almoçando?

**Professora B** – Não, eles estão dormindo.

**Entrevistadora** – Repete – Estão dormindo?

**Professora B** – Alguns dormemm outros não. Eles acordam até a uma.

**Entrevistadora** – Está é a rotina deles?

**Professora B** – É do soono deles, do descaanso deles.

**Entrevistadora** – Alguns doormem, outros não?

**Professora B** – Geralmente toodos doormem.

**Entrevistadora** – Repito – Todos?

**Professora B** – É raro um não dormir...mas todos dormem.

**Entrevistadora** – E ai... como é que tu fazes? Acorda?

**Professora B** – É é..., tem que acordar..., tem que acordar depois da uma hora. (*Risos*). Põe os tênis, guaaarda os biicos, o cheirinho deles..., que eles traazem. Daí, a gente sobe uma..., uma e cinco, daí elas têm um lanche, uma fruta.

**Entrevistadora** – Depois que eles acordam?

**Professora B** – É parecece... que eles almoçam... parece que é vinte para às onze, depois eles vão dormir ... depois que eles acordam e sobem paara laaanchor, comer uma fruta, uma gelatina, um pudim, seempre tem alguma coisa para eles comerem.

**Entrevistadora** – E tu acompanhas... eles desde o lanche?

**Professora B** – Sim, desde o meio dia eu já estou com eles.

**Entrevistadora** – Até na hora do soninho tu acompanhas?

**Professora B** – Siiiiim..., chego ao meio dia e fico lá embaixo com eles..., cuidando, ai a uma e meia , uma e meia, e vinte e cinco, no máximo, eles terminam o lanche, aí vão no banheiro, aquela função tooooda né ... Tem a higiene também, escovar, alguma coisa assim.

**Entrevistadora** – Aí nessa hora vem a tua monitora também?

**Professora B** – É, é a monitora entra a um hora. Ela entra a uma, que aí, no caso....

**Entrevistadora** – Ela acompanha o lanche?

**Professora B** – Iiiiiisso... iiiiiisso; e daí eles ficam mais ou menos ..., aquele cronograma aliii (*apontou para a folha de Rotina fixada no mural*), que eu eestou te dizendo..., o roteiro que eles têm ali... , aí é assim, eles ficam até dez para as duas... que daí das dez para as duas até duas e vinte é um horário que a geente tem para contar históóorias para eles.

**Entrevistadora** – Hum!

**Professora B** – É tipo Hora do Conto... Daí a gente conta uma história, ou eles contam uma história. Entendeu? Aí a gente faz... (*suspirou*). Já fiz brincadeira de fantoches com eles, na casinha, na Hora do Conto... que daí eles vão para a casinha com fantoches... contam uma hiistória ..., a gente poode fazer várias coisas.

**Entrevistadora** – Vocês têm um teatrinho de fantoches? ... Eu doeí quando fechei a clínica de psicopedagogia.

**Professora B** – Siim..., há... há.

**Entrevistadora** – Eu não observei na Escola quando vim..., se vocês têm a casinha da família... assiim, a pequeninha.

**Professora B** – A pequeninha nós não temos.

**Entrevistadora** – Mas na Hora do Conto vocês usam os bichinhos?

**Professora B** – É, na Hora do Conto eu conto historinhas... Eles seentam no tapete... Começa uma história sobre um animal. Se eles conhecem aquele animal, se alguém conhece ou não conhece, quem é ele aquele animal, que cor é...; depois a gente coloca a historiinha (*a professora refere-se a colocação do filme no DVD*); eles vêm dando a opinião deles, não é.

**Entrevistadora** – Vocês também levam algum livrinho para a Hora do Conto, ou só conversam?

**Professora B** – Não, a gente leeva o liivro ..., leva o livro, tem vários livros, né! Vai abrindo o livro, vai mostrando as figuras. No caso né, e vai contando a história para eles, né, e eles vão participando juntos, né. Depois na Hora do Conto, daí eles têm das duas e dez, até dez para as três é o pátio. Depois é a hora do pátio, da pracinha. Aí a gente deixa eles fazerem atividade livre. Tem baldinho, tem os brinquedos da pracinha ou às vezes a gente faz uma atividade dirigida, mas a maioria das vezes eles brincam livres. Eles adoram brincar entre eles

e tudo, né, bambolê, alguma coisa. E quando está chovendo, aí a gente traz eles aqui para o salão para não ficarem o dia todo na sala, não é... que nem hoje. Hoje até brinquei um pouco com eles lá embaixo, andaram de motoca. Eles adoram..., eles têm paixão pela motoca que tem lá embaixo (*a professora refere-se a sala de atividades*) (*risos*). Mas a gente traz eles aqui para cima, aí faz brincadeiras... até envolvendo motricidade.

**Entrevistadora** – Eles têm a sala deles também?

**Professora B** – Têm.

**Entrevistadora** – Vocês usam o salão por ter mais espaço?

**Professora B** – É..., é ..., eles brincam com instrumentos musicais, cantam, dançam, né. Até livros; trazem tapete, botam os brinquedos, os bonecos ali ...; as coisas que eles gostam de brincar, né, eles brincam.

**Entrevistadora** – E à tarde, eles também recebem lanche?

**Professora B** – Aí, vai das duas..., vai até dez para as três..., aí, das dez para três até três e dez, aí, é uma atividade livre também. Como eles vêm do pátio..., não é ..., no caso quando não é dia de chuva ...; quando vai para o pátio, eles vêm do pátio dez para as três é uma atividade livre ...Daí a gente dá um livrinho, até para eles se acalmarem um pouco do pátio.

**Entrevistadora** – Ham... Ham.

**Professora B** – Porque às três e dez é um lanche. Então como eles vêm muito agitados, né, brincaram, correram, gastaram energia, a gente dá uma coisa mais calma para eles nesse horário..., nesses vinte minutos, das dez para as três até três e dez. Daí..., só que dentro desses vinte minutos também eles têm de lavar a mão antes de fazer o lanche.

**Entrevistadora** – Fazem a higiene?

**Professora B** – É, eles precisam fazer a higiene... que vem do pátio, dos brinquedos pra poder... Daí, das três e dez até três e meia, é o café deles, o lanche deles da tarde (*pausa*) (*professora retoma*)...iiii depois das três e meia até às quatro (*parou para pensar, começou a falar bem baixo* ... às quatro ou dez para as quatro (*levantou a voz para dizer*) tem uma atividade dirigida. Aí, muitas vezes eu faço assim...: - ali, naquele horário que eles descem, à uma e meia do lanche deles até dez para às duas, eu ... se eu programo algum trabalho, a gente está fazendo agora sobre os artistas, eu já começo a falar desde aquele início ali né..., Faço uma conversa dirigida com eles, não é, a respeito do trabalho. Aí, quando chega nesse horário, das três e meia até às quatro..., daí, a gente faz o trabalho com eles, se é uma colagem, ou uma pintura, se... Daí, mais ou menos, a gente faz em duas etapas, não é..., começa, se não dá para terminar lá no início a gente termina no final. Como eles são pequenininhos, muitas vezes não querem fazer as atividades propostas (*pausa*), então fica

difícil. Bom, então das quatro até às quatro e meia, mais ou menos, daí, é livre, né. A gente deixa eles fazerem a escovação, é que depois do lanche às três e meia tem escovação.

**Entrevistadora** – Tu também fazes esta atividade com eles?

**Professora B** – É a monitora, é a monitora que escova os dentes com eles. E... é escovação e a tarefa. Aí a gente desenvolve a tarefa..., daí a gente desenvolve a tarefa da nossa proposta.

**Entrevistadora** – Até o horário da saída? Que horas eles saem?

**Professora B** – Bem, daí, das três e meia às quatro, é atividade dirigida, né. Daí, eles vão fazendo... Fazem os trabalhos. Tem a escovação, eles fazem os trabalhos que a gente programou, No caso, que nem agora, a gente está fazendo... está fazendo de pintores, de artistas, né. Se a gente programou alguma coisa, a gente faz com eles nesse horário, começa ali a uma e meia. Se não consegue finalizar, finaliza depois do... das três e meia, quatro horas. E aí, das quatro às quatro e meia, porque eles soltam às quatro e meia, não é, daí, é uma atividade livre. Daí, a gente dá uma massa de modelar, que eles adoram ..., eles pedem todo o dia massinha, massinha, massinha, massinha, sempre ... Eles têm paixão pela massinha porque podem fazer o que quiserem com a massinha. Aí eles gostam muito da massinha. Massinha ou um jogo também.

**Entrevistadora** – E argila tu usas também?

**Professora B** – Não... até agora não trabalhei. Até a gente pediu argila, tem aí. Até to ... tem umas esculturas por exemplo Picasso..., coisa assim, que eu estou olhando para ver o que eu posso trabalhar com eles..., paara... fazer, não é. Até juntar uns canudinhos lá, de papel higiênico, aqueles rolinhos, sabe.

**Entrevistadora** – Sei.

**Professora B** – E eu estou tentando bolar alguma coisa para eles trabalharem em cima daquilo ali com argila, para eles montarem alguma coisa... tem umas estatuinhas.

**Entrevistadora** – Argila... é excelente para as crianças, qualquer coisa que façam, até só manusear.

**Professora B** - Ah! Ah!

**Entrevistadora** – Eu sei que dá uma sujeira. Até tu tens que ver como poderias te organizar com a monitora, talvez não todos ao mesmo tempo, pois são dezesseis.

**Professora B** – *(confirma número de alunos movimentando a cabeça).*

**Entrevistadora** – De repente, penso..., fazer alguns grupos... Um dia com um grupo... Vamos ver como posso te orientar nessa questão.

**Professora B** – Ham, ham!

**Entrevistadora** – A argila é fantástica, ela é inclusive terapêutica. Seria excelente para a... (*cito o nome da menina, da qual tratamos anteriormente*), que pareça apresentar algum problema, embora não possamos dar diagnóstico, que é da competência de um médico neurologista. Procurem ajuda com SME (*refiro-me a Secretaria Municipal de Educação*). Mas de qualquer forma, a argila acalma um pouco. Mas faz uma sujeira. (*gargalhadas*)... Terás que forrar a mesa com papel e procurar que não se sujem; talvez colocar uma roupa que possam trocar. A argila é mais indicada do que a massinha, mas a massinha também deve ser usada...; é boa... mas a argila é mais indicada, assim pela ... agora me fugiu o termo ... ah! ah! Pela textura dela. Ela é mais macia, ela é mais moldável, não é? Ela é bem interessante, é terapêutica, há estudos que comprovam, até porque a criança pode criar coisas... que elas mesmas imaginam. Outro aspecto importante é que a criança pode deixar secar e expor a sua obra. A não ser que ela mesma decida desmontar.

**Professora B** – É o que vai acontecer agora, no final do projeto vai ter uma exposição na Creche, não é?

**Entrevistadora** – Hum... deixa secar, depois pode usar têmpera para pintar... têmpera... Há muitas coisas para criar. Eu sou suspeita porque sou fã de trabalhar com argila... mas meu trabalho era mais fácil pelo atendimento individual (*refiro-me ao atendimento psicopedagógico*). Vocês atendem mais crianças. O trabalho individual facilita.

**Professora B** – Humm! Humm!

**Entrevistadora** – Mas é muito terapêutico até para o adulto ... Experimenta um dia pegar uma argila e começar a amassar (*gargalhadas*). Vou deixar, na próxima visita, um material para ti.

**Professora B** – Ah! Que bom! ... Eu trabalho com bola também.

**Entrevistadora** – Trabalhas com bola também! ... Ótimo!...

**Professora B** – Bola, bambolê.

**Entrevistadora** – A bola também é outra..., também é extremamente importante ...

**Professora B** – Adoram o bambolê também. A gente pede para eles caminharem dentro, fora, coloca a perna, movimentam o corpo.... Devagarinho a gente vai indo, eles são pequeninhos, né! Têm três anos.

**Entrevistadora** – Daí a importância.

**Professora B** – Agora, quando eles entram aqui na Creche, eles só querem brincar, brincar, brincar, brincar e brincar... não tinha uma atividade que a gente propusesse assim... as vezes eles paravam ..., desenhavam, davam um risco na folha ... É que nem um livro que eu vi, o papel e o lápis que a gente dá para eles fazerem um desenho, mas eles só riscam, não é.

... Porque o que eles querem é ver o risco deles e saber o domínio que eles têm sobre o papel. A sensação deles por estar fazendo isso, assim, para eles é maravilhoso. E a gente olha (*risos*)... agora que eles estão mais..., assim..., começando a se interessar em fazer trabalhos, começando a se interessar... são pequeninhos, não é!? O que eles faziam em casa? Só brincavam, e a maioria das crianças daqui são carentes, né... então, eles não têm muito contato. Que nem a mãe do... (*disse o nome da criança*) na quinta feira é dia deles verem vídeo..., daí, eles vêm ver o vídeo aqui em cima, na sala do Jardim, que tem TV e DVD, e a mãe do... (*repetiu o nome da criança*) chegou e eles estavam sentados... aí, a mãe dele falou:- Ah! Ele adora televisão. Sabe eles não têm nem luz em casa. Então tudo é novo... Aí, devagarinho a gente vai vendo, a gente vai veendo como é que é... Cada um, devagar... eles não têm experiêência, mas tuudo é válido néé. Tuudo é válido.

**Entrevistadora** – Não sei se queres me colocar mais alguma coisa. Acho que do teu trabalho já temos a idéia. Nós vamos nos encontrar outras vezes. Vou conversar com a diretora para encontrar o grupo todo sem interferir na Escola... interfere um pouco. Eu não sei se a tua monitora está aqui hoje.

**Professora B** – (*Rindo*) nãoãã, nãoãã.

**Entrevistadora** – Aaah! Estou vendo que a diretora está lá atendendo as crianças. (*Risos*) Então eu te agradeço... outra vez a gente conversa..., falamos sobre a importância do jogo no trabalho com crianças.

## *ENTREVISTA COM A PROFESSORA C<sup>25</sup>*

**Entrevistadora** – Qual a importância do jogo?

**Professora C** – Sim. Como sou alfabetizadora, trabalho em outra escola, eu sinto como é importante trabalhar o lúdico com as crianças menores. Isso reflete depois na alfabetização, na sala de aula, a dificuldade deles na aprendizagem, não é? Eu tenho crianças na primeira série que não conseguem se direcionar, porque não foram trabalhadas, não tiveram aquela estrutura que o brinquedo e o lúdico proporcionam, em cada faixa etária. Tem crianças que não conseguem pular corda,..., né, a lateralidade, porque deixou a desejar..., quando né..., não digo mal trabalhada, mas a gente não pode pular etapas ...né. E aí, caso se tu não trabalhar com o lúdico, não trabalha com jogos, todo esse trabalho que é feito com o lúdico tem o objetivo de desenvolver essa etapa no Pré para preparar a criança para a alfabetização, não é?... o que que acontece..., a criança não consegue..., depois a gente não consegue ..., aí ele tem dificuldade de coordenação motora, tem dificuldade de lateralidade, de noção de espaço né ..., então, a gente já no começo da alfabetização, a gente já faz este trabalho que tu vê ..., aqueelas necessidades das crianças que não foram bem trabalhadas anteriormente. Eu acho assim essencial, muito, muito importante só que a gente... ham... ham..., se... nós, como professoras..., assim..., é uma opinião minha..., os ... pais ..., a criança quando vai para a escola..., vai para aprender, mas eles..., assim... têm, a maioria, a noção de que ela vai aprender a ler e a escrever... né, então, mesmo que tu trabalhe toda aquela parte do lúdico...

**Entrevistadora** – Agora tu estás falando da pré-escola?

**Professora C** – É, exatamente... Vai para pré-escola para aprender a ler e a escrever. Aí fica a desejar..., aí a professora trabalha toda aquela parte que a gente sabe a necessidade do lúdico para preparar para a alfabetização e aí ainda..., mas aí os pais, infelizmente, querem o caderno. Então é essa dificuldade que a gente encontra, bastante, assim oh! de esclarecer isso aí. Então eu acho que o professor não deve desanimar, a gente tem é que... é chamar os pais..., explicar..., explicar o teu trabalho... Olha, eu estou trabalhando os joguinho... porque eles pensam assim ...: meu filho está só brincando, meu filho não está aprendendo...,né,. Chama os pais, faz uma reunião, explica o teu trabalho. O porquê da importância, porque que teu filho tá... não é só brincando, mas por trás do brinquedo o que que tem...não é? Acho que a escola deveria mostrar aos pais o que há por trás do brinquedo. Tudo isso que pode

---

<sup>25</sup> A professora C atende a turma do Maternal no turno da manhã.

desenvolver e que mais tarde ele vai precisar. Se a gente pular etapas, alguma coisa vai falhar. Vai falhar na parte motora, na parte física também né..., corporal. Tuudo, tudo influencia. Então eu acho super importante de eles serem bem trabalhados..., cada faixa etária, o que é bom para eles desenvolverem o raciocínio, o que é bom para eles desenvolverem a motricidade fina... tudo, tudo, tudo. Então bah! Eu acho essencial, tem que trabalhar.

**Entrevistadora** – És professora do Maternal?

**Professora C** – Maternal pela manhã em torno de dezesseis alunos.

**Entrevistadora** – Tu e a..... (citei o nome da professora do turno da tarde) fazem um trabalho em conjunto, como vocês fazem? ... Cada uma planeja suas atividades? Ou...?

**Professora C** – (*Pensativa*). A gente trabalha na Creche com projetos, né. Então agora estamos com os Artistas. Então a gente tem um contato assim ráápido que, quando eu troco de turma, com ela, né. Aí eu vou trabalhar, aí eu já, maaais ou meenos, combino: - ah! eu vou trabalhar esta semana esses e esses objetivos com esses artistas para ela não repetir a tarde. No caso o objetivo geral é o mesmo, mas, a gente ... para não repetir a mesma atividade.

**Entrevistadora** – Era isso que eu gostaria de saber, como é que vocês fazem para poder... Isso dificulta um pouco o trabalho ou para vocês não há dificuldade?

**Professora C** – (*Ficou pensativa*) Não, não tem dificuldade porque até assim... oh! Até as crianças... ah!... já mudando o turno, no caaso da manhã, eles brincam bastante e depois almoçam e depois tem o sono. Então, até acho importante variar a atividade..., variar um pouquinho para não ficar o dia..., até porque eles passam o turno integral então... Eu acho legal que seja assim, não prejudica em nada. Eu acho bem positivo até... Às vezes, quando eu tenho um atividade, assim, que é beem mais loonga, que necessite de alguma coisa para ela não ficar perdida. Aí, eu converso com ela no horário da troca e digo: - olha eu fiz isso... e não deu para terminar, se quiseres..., aí ela dá continuidade. A gente se combina assim né. Se fecha bem nas atividades.

**Entrevistadora** – Como organizas o teu trabalho com as crianças?

**Professora C** – (*Ficou pensativa*) Bem... há uma Rotina, a gente trabalha aqui na Creche coom projetos né ..., então, agora estamos com os Artistas<sup>26</sup>

**Entrevistadora** – Qual o tempo que trabalhas aqui na Creche?

**Professora C** –(*Ficou em silêncio.*)

**Entrevistadora** – Já trabalhaste antes como professora? É a primeira vez que trabalhas com educação infantil?

---

<sup>26</sup> A professora C refere-se ao projeto especificado no desenvolvimento desta dissertação, na página 57.

**Professora C** – Não... Eu já trabalho há doze anos com alfabetização... alfabetização pela tarde, no Estado. Esse meu trabalho na educação infantil é uma experiência nova para mim..., que eu comecei o ano passado. Fiz Magistério nas Irmãs<sup>27</sup>, me formei em 1995. Este ano é uma experiência nova para mim... Eu, como profissional, me reabilizo bem mais na alfabetização. É o que eu gosto de fazer. Eu gosto de ensinar a ler e escrever. Mas..., sendo um trabalho novo eu me angustiei muito no começo, né. O que eu vou trabalhar porque eles são pequeninhos, não é? E desde então, é que a educação infantil assumiu... um papel não só de Creche mas, de escola, não é? .... Eu acho que nós temos pouca preparação, ainda deixa a desejar para trabalhar com os pequenos... no caso eu fiz Magistério, não aprendi no Magistério educação infantil, aprendi a dar aulas de primeira a quarta série. Agora na Faculdade (*a professora cursa Pedagogia*) a gente tá cursando uma cadeira da educação infantil... então agora que estou vendo..., assim, e aí a minha angústia está muito grande, o que eu vou fazer com eles, que tipo de atividades. É claro que a gente tem uma Rotina para trabalhar..., mas aí eu me angustiava ...: será que o que estou fazendo é adequado, será que eu tenho que fazer de tal forma, né? Aí, eu comecei a buscar ajuda, pessoas que já trabalham..., conversei bastante. Então eu me angustiei bastante no começo... Tive que ir em busca e agora eu tô me sentindo bem segura do que estou fazendo. Tô vendo que realmente é bom ..., bem prazeroso. Eu pensava assim: vou fazer tal atividade, será que eles vão corresponder ao que eu quero...? Será que não? Mas..., é tudo uma questão de botar em prática e ver, né...? Que que... então têm muitos livros, muitas sugestões, muitas coisas ... que tu tens que.....

**Entrevistadora** – Tens uma monitora para te auxiliar?

**Professora C** – São acompanhados todo o período por uma monitora. A monitora chega quinze minutos para às oito horas, o horário de entrada deles é das oito às oito e meia. Eu chego às oito. As atividades devem ser de quinze minutos..., bem variadas e rápidas. Deve estar sempre trocando e trocando, e o que eles mais gostam é o momento da brincadeira livre, que eles vão lá e escolhem o que querem. Então, as direcionadas que a gente faz têm que ser rápidas, não é... O brinquedo livre é o que eles mais gostam. Eles ficam mais tempo, assim, porque soltam a imaginação. Aí é difícil. Então quando a gente diz...: pessoal vamos guardar os brinquedos...? Eles não querem. É que nem eu te disse...: tudo que eu apresento aí tem que ter uma dinâmica, uma coisa relacionada à brincadeira pra chamar a atenção deles..., mas tem que ser rápido .., não pode ser muito longa, as atividades. (*Ficou calada*). Agora, tu falando

---

<sup>27</sup> Escola São João Batista, educandário dirigido pelas Irmãs bernardinas-franciscanas, na cidade de Camaquã.

na questão dos jogos, estou adorando este teu trabalho, é isso que eu estava precisando. Às vezes eu programo para trabalhar com eles, por exemplo, em cima, embaixo e não consigo porque, assim, eles querem muito, ficar livres. Eles gostam de correr. A gente sente dificuldade de direcionar as atividades. Sabe, esses dias eu disse para a..... (*citou o nome da diretora*): o que eu faço em dia de chuva? Tá certo, às vezes eu vejo a..... (*citou o nome de uma colega*) fazendo a dança das cadeiras. Aí eu faço com os meus, aí como são muuuito pequeninhos ... eles têm ainda bastante dificuldade ... assim, oh! de se locomover..., em vez de fazer a voltinha atrás da cadeira um atrás do outro, um vem para cá, ou vem para lá, outro já quer sair fora, outro... sabe (*risos*). Uma vez eu fui fazer o que? ... Ah! Um passa-passará. Estava eu e a monitora em cima, eles ficavam um minutinho e já saíam.... queriam ficar atrás da tia ..... (*citou o nome da monitora*), outros queriam ficar livres, correr..., aí eles trocam de lugar... tudo é assim. Então essas brincadeiras dirigidas que a gente faz, não é... pular num pé só, saltar..., passar por baixo da corda..., fazer umas coisas em cima, embaixo... eles têm dificuldades. A gente tem que ir aos pouquinhos, mostraaando... porque eles querem assim... muuuito tá livre, fazer o... não é... até que tu junte e reúna eles ali, eles gostam de correr mais um pouquinho. Então, se tu diz vamos passar de baixo da corda..., três aluninhos fazem, daqui a pouco... já dispersa... lá no quinto já não querem mais. A gente encontra dificuldade de direcionar de direcionar..., sabe..., a atividade.

**Entrevistadora** – E a Rotina de trabalho?

**Professora C** – Temos uma Rotina. Ah! é aqui (*mostra o planejamento no mural*). Logo que os meus chegam, é uma atividade livre, né ..., até chegar todos e aí depois... tem o café. Tem também a Hora do Conto (*indica, novamente a Rotina afixada no mural da sala*).

**Entrevistadora** – Quais os recursos da sala de aula?

**Professora C** – A nossa tem as mesinhas. A gente tem uma casinha grandezinha que eles entram para dentro. Tem casinha, tem balanços, escorregador e um cavalinho..., é um mini parquinho dentro da sala. Ah! Também tem tapete... eles sentam na Hora do Conto e para assistir filme.

**Entrevistadora** – Quem acompanha as crianças no horário das refeições?

**Professora C** – Na hora da alimentação fica a professora e a monitora.

**Entrevistadora** – Vocês acompanham as crianças na hora da alimentação?

**Professora C** – É.

(*Nesse momento fomos interrompidas por uma criança que entra na sala. A professora pergunta: “O que queres? .....(diz o nome da menina). Digo a ela não importa. A escola é assim ... precisa de barulho. Se não tem barulho não é escola.*)

**Entrevistadora** – Muito bem! A Rotina é sempre seguida?

**Professora C** – A gente muda, hoje mesmo está chovendo. Vieram só seis..., aí, aquela atividade dirigida que eu tenho que fazer eu modifico ela, eu boto um filmezinho ou eu faço uma roda de brincadeira, conto uma historinha com fantoches, conforme a situação... assiiim.

**Entrevistadora** – Vocês precisam ter capacidade para criar.

**Professora C** – É exatamente. Trago o meu Diário..., aí coloco uma observação sobre a alteração. Como disse..., tenho um Diário (*a professora se refere ao caderno de registro da programação*) para especificar as atividades. Se é livre não coloco nada.

**Entrevistadora** – Pela manhã eles se sentem cansados?

**Professora C** – Tem um bom pique.

**Entrevistadora** – Eles dormem na própria sala?

**Professora C** – A senhora dos serviços gerais organiza os colchões para eles sobre o tapete. Eles têm os colchões, os travesseiros, os cobertorzinhos. Aí ela organiza. A maioria dorme..., às vezes ficam dois ou três acordados.

**Entrevistadora** – Mas ficam quietinhos?

**Professora C** – Aí eles ficam descansando. Fico com eles, eu e a monitora. Quando a gente vê que eles não querem dormir, eles têm a opção de vir aqui para essa outra sala (*a professora refere-se ao refeitório que também é usado com espaço de recreação*). A gente não obriga... às vezes eles mesmos dizem: – tia não quero dormir, não estou com sono. Aí eles ficam aqui com a monitora e eles ficam fazendo uma atividade livre, né... Pra não forçar nada. Quer dormir, dorme. Saio daqui ao meio dia e meu gurizinho tem dois anos e meio..., gosta da Xuxa. Meu filho gosta de pinos, de bater. Esses aqui também adoram instrumentos ..., gostam de bater.

**Entrevistadora** – Vocês têm os brinquedos separados por turma?

**Professora C** – Teemos... É separado, às vezes a gente troca. Às vezes a gente troca a sala também... (*ficou em silêncio*) A..... (*citou o nome da diretora*) está confeccionando uns joguinhos. A gente tinha que ter mais reuniões pedagógicas..., assiiim..., troca de materiais. Na realidade a gente faz reuniões, lê sobre alguns autores, tem avisos gerais..., mas eu acho pououco tempo... Deveria ser o dia todo com intervalo para a gente trocar materiais..., até confeccionar jooogos.

## *Projeto Os Artistas*



*A CUCA - Tarsila do Amaral  
Representação - Maternal*



*DOZE GIRASSÓIS NUMA JARRA - Van Gogh  
Representação - Jardim e Pré-Escolar*

## Artistas de Mimosa – 3ª Edição



Guernica - Maria Eduarda / Maternal



Guernica - Pablo Picasso

Nós, os **ARTISTAS DA MIMOSA**, temos o prazer de convidar V.Sa. para a Exposição **Releituras dos Grandes Mestres da Pintura**, dia vinte e dois de julho próximo, das oito horas às onze horas e trinta minutos e das quatorze às dezessete horas da Tarde.

*Curso - Jogando como criança*



*Jogando com movimentos espontâneos*





*Barrote para desenvolver o equilíbrio*





*Processo criativo com argila*

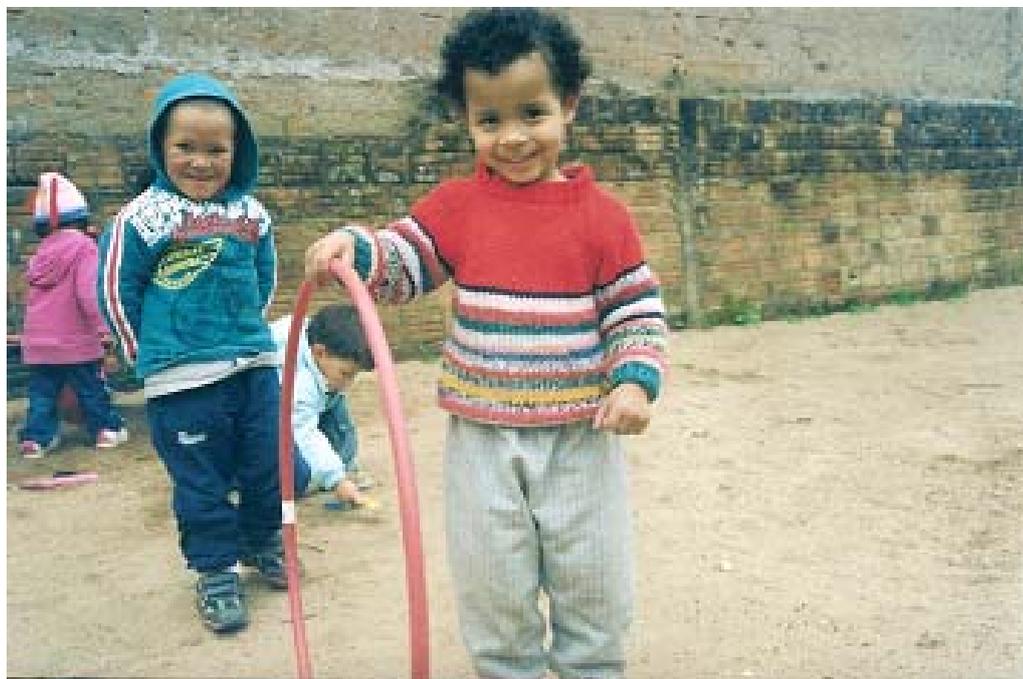


## *Observações*



## *Sala de Atividades*





*Brincadeiras no pátio*





*Brincadeiras no pátio*



# *Trabalho desenvolvido, em Mesa Redonda, com as professoras*

## **O JOGO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA FORMAÇÃO HUMANA**

*Carmen de Barros Riegel*

### **Resumo**

Neste texto tenho como objetivo ampliar e aprofundar a discussão e a compreensão da presença do *jogo* e da importância dele no trabalho com crianças no contexto da Educação Infantil da Creche Mimososa. Procuro partilhar com as professoras o reconhecimento e o aprofundamento da concepção do *jogo* como fio condutor do desenvolvimento da capacidade criadora do ser humano, trazendo para o diálogo os trabalhos realizados por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, publicados no livro *Brincar (es)* que apresenta todo um processo de discussão, de reflexão e de ações desenvolvidas na área da Educação Infantil nos anos 2003 e 2004. A escolha desse livro deve-se às reflexões instigadoras que desenvolve sobre a forma de utilização do *jogo* na Escola de Educação Infantil, em vista da sua importância no desenvolvimento do pensamento da criança e por seu caráter profundamente educativo.

### **JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA**

Ao refletir sobre o *jogo* no contexto da Educação Infantil para construir coletivamente uma concepção sobre ele, devemos entender que jogar não se reduz a uma mera atividade, mas sim ao movimento pelo qual o homem se torna homem. Essa compreensão é necessária à pedagogia da educação infantil porque seu processo educativo deve promover a formação e o desenvolvimento da criança, enquanto base da humanização, permanecendo em toda a sua vida numa aprendizagem duradoura.

O significado do termo *JOGO* torna-se impreciso pela multiplicidade de fenômenos incluídos nessa categoria, principalmente em países como o Brasil, em que as palavras *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, são utilizadas como sinônimos. A perplexidade aumenta quando se observa diferentes situações denominadas de *jogo*, como: *jogo* teatral, *jogo* de bola, *jogo* dramático, *jogo* de espelhos, *jogo* amoroso, *jogo* de xadrez, e mais uma variedade de fenômenos, o que mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.

Tizuko Morchida Kishimoto, pesquisadora do *jogo* na infância, fez um exaustivo estudo sobre os significativos usuais dos termos: *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, em seu livro “O *jogo* e a educação infantil”, explicando que, para evitar essa indiferenciação, em seu trabalho, “brinquedo será entendido como objeto, suporte de brincadeira; brincadeira, como a

descrição de uma conduta estruturada, com regras; e *jogo infantil*, para designar tanto o objeto como as regras do *jogo* da criança” (KISHIMOTO, 2003, p.7).

É inesgotável a reflexão sobre o significado do *jogo*, porque a complexidade aumenta ao verificarmos que alguns materiais lúdicos são chamados de *jogos*; outros, de brinquedos, expressão também empregada por muitos autores. Embora haja a dificuldade de conceituação, encontramos em todas as leituras a identificação da tendência lúdica do ser humano, ou seja, o impulso para o *jogo*.

O espanhol Juan Antonio Moreno Murcia em seu livro “Aprendizagem através do *jogo*” apresenta um capítulo sobre a etimologia do termo *jogo*, citando vários idiomas e vários autores, para concluir que, “nenhum sábio foi capaz de defini-lo, porque essa palavra refere-se a uma condição ou realidade primordial da vida” (MURCIA, 2005, p.18).

Por tais razões, – embora reconhecendo os diversos significados da palavra *jogo* e a dificuldade de sua tradução para a língua portuguesa – neste trabalho utilizo tanto o termo brincar como o termo jogar como integrantes da categoria *jogo*, principalmente porque os autores do livro Brincar(es) que será objeto de estudo neste texto se utilizam mais vezes da palavra brincar. Quem sabe criamos um termo que consiga abranger o verdadeiro significado de *jogo* em nosso idioma. E qual é a nossa concepção de *jogo*?

## **O JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRINCAR(es)**

No Capítulo 1 do livro, Eugênio Tadeu Pereira relata como se realiza um *jogo* entre ele e uma criança no colo da mãe quando retornava com uns amigos do passeio a um parque na cidade do México. Estavam abarrotados de brinquedos, como curiosos e pesquisadores do brinquedo e na mão do autor estava um cavalinho-de-pau.

Eugênio procurou chamar a atenção da criança, piscando, fazendo ligeiras e tênues caretas. Ela continuava do mesmo jeito. Até que ele lembrou do cavalinho e ao som de “toc, toc”, aproximava e afastava o cavalinho. A criança entrou no *jogo*; do silêncio, passou a deliciosas gargalhadas. Para o autor, aconteceu uma relação de ludicidade. “Duas escolhas em torno de uma ação imaginativa (ou fictícia), mas de verdade. A imaginação não é mentira, ela é “de mentirinha”, “de faz-de-conta”, do “como se”, no dizer das crianças. Nesse espaço, tudo vira de ponta-cabeça. É como se, com uma varinha de condão, lançássemos um novo tempo/lugar no lugar onde estamos.” (PEREIRA, 2005, p.18).

Para o autor ele e a criança eram dois desconhecidos que identificavam uma forma de se comunicar e de estabelecer vínculo. Brincar vincula e cria laços, mesmo que temporários. O que os movia a esse contato era uma forma de comunicação. Uma linguagem estava explícita entre dois seres de universos distintos, mas próximos, que brincavam. Para comprovar que toda brincadeira acontece dentro de certos limites de espaço e de tempo o pesquisador faz o leitor pensar sobre o *jogo* da “amarelinha”, pois este *jogo* precisa do desenho no chão e dos jogadores que ficam o tempo necessário para que aconteça e seja realizado o desenho de jogar. “Mesmo nesse *jogo* o resultado é não sabido. Sabe-se das regras, mas em sua realização não se sabe se o jogador conseguirá executá-las.” (PEREIRA, 2005, p.21).

Do livro citado, destaco o seguinte parágrafo: “No brinquedo não há produção, isto é, não é algo que acontece com o sentido de produzir um bem material. Na construção do papagaio ou da pipa, por exemplo, esse material produzido não é um brinquedo em si, pois ele somente se tornará brinquedo, nas mãos daquele que estiver soltando no ar.” (PEREIRA, 2005, p.21).

Cabe ainda destacar que:

- as regras são essenciais aos *jogos* e brincadeiras; em toda brincadeira ou *jogo* há um acordo orientando as ações entre aqueles que brincam ou jogam, ai daqueles que não seguirem as regras;
- a ficção ou imaginação é o tempero do brincar; a imaginação é marcada pela capacidade de conferir diferentes significados a algo dado;
- as brincadeiras são uma linguagem que perpassa toda nossa experiência de vida; a criança também se encontra nas brincadeiras e delas se apropria para se constituir como ser humano;
- a vida se manifesta na criança em todas as dimensões possíveis, inclusive em suas brincadeiras; as crianças, por mais doces que sejam, trazem em si toda a condição humana de afetos, desafetos, preconceitos, leveza e crueldade; lida-se com seres humanos e não com anjos;
- o ato de brincar é uma ação de descobrir, indagar, escolher, recriar; é uma metáfora da criação;
- a criança quando joga está em estado de busca, pois a atitude lúdica no *jogo* “é um viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e dos desfazer das ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio

e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião” (PEREIRA, 2005, p.24).

Encerrado o seu texto, Eugenio Tadeu Pereira reflete sobre o papel do adulto e sua relação com a criança e com o *jogo*. Ele ressalta que já fomos criança, e desse universo trazemos nossa história; como adultos podemos “nos reconectar com uma atitude de infância, e não, infantilizada, ao deixarmos a nossa capacidade imaginativa atuar sobre nossos atos e assim ressignificar, ao modo lúdico, a nossa maneira de exercer o nosso papel no mundo” (PEREIRA, 2005, p.25). Portanto, jogar com a criança nos remete à infância, mas não retornamos a ela. Devemos ser jogadores com a idade que temos, evitando tornarmo-nos infantilizados, o que nada tem a ver com a criança que joga. Daí a importância para nós, educadores, de sermos adultos ao brincar com a criança.

O autor faz um alerta: o educador precisa constantemente procurar saber o que o brincar tem a ver com o seu trabalho. Parafraseando o autor, penso que o educador precisa partir de seu conceito de *jogo*; ao apropriar-se dele, irá perceber o quanto o *jogo* é importante para a criança e assim conseguirá dar significado e direção ao seu fazer de educador. Na realidade, as professoras da educação infantil encontram-se diante de um dilema: brincar como ferramenta ou brincar como expressão? Jogar por jogar ou jogar como processo criativo, como arte?

No segundo capítulo de Brincar(es) com o título Concepções do brincar na Psicologia, de Therezinha Vieira, Alysson Carvalho e Elizabeth Martins, trago para estudarmos as conclusões desses autores pela contribuição que oferece à ação pedagógica na educação infantil.

A psicologia se interessa por conhecer melhor a criança que brinca e o seu brincar. E, embora não exista um consenso na psicologia quanto ao conceito de brincar, nem por isso esta tem sido uma área negligenciada pelos estudos empíricos. Quanto às abordagens teóricas, apreendem a criança e o brincar de diferentes ângulos, apontando, a partir de cada um deles, os vários processos psicológicos que aí se desenvolvem.

Para Winnicott, por exemplo, as relações afetivas que são construídas entre a mãe e o bebê podem influenciar o envolvimento posterior da criança com o brincar. Além de ajudar na resolução de conflitos e na desconstrução de bloqueios emocionais, o brincar, para esse autor, é sinal de um psiquismo saudável e torna os indivíduos mais capazes de um viver criativo. Embora sendo mais aplicada na clínica, a teoria de Winnicott pode também oferecer subsídios à educação infantil: como adultos, em situações educativas, precisamos propiciar à criança um ambiente afetivo e seguro, pois, para brincar, a criança precisa sentir em segurança e relaxada.

E precisamos ainda respeitar a sua capacidade de criar na brincadeira. Isso não significa deixar de compartilhar dessa brincadeira, desde que tal parceria venha a enriquecê-la e não se constitua na imposição do nosso brincar sobre aquele da criança.

Piaget, por sua vez, elabora uma classificação dos *jogos* com base nas relações que tais *jogos* mantêm com a construção das estruturas cognitivas. Assim, os *jogos* de exercício aparecem no período sensório-motor, os simbólicos, no período pré-operatório, e os de regra, no período das operações concretas, sendo esta última a forma típica do *jogo* adulto. A criança que brinca, para o Construtivismo, é a mesma criança que busca ativamente compreender o seu meio. Cabe ao educador, segundo essa perspectiva, adequar a oferta de materiais às capacidades emergentes da criança, ser um observador atento de suas construções lúdicas, compreendendo-as à luz da evolução do *jogo*. Condenam-se, nessa abordagem, condutas do adulto intrusivas e desorganizadas do *jogo* da criança, mas não o *jogo* partilhado, que respeite a capacidade da criança de tomar iniciativas e de decidir sobre suas ações lúdicas. A educação, para o Construtivismo, objetiva sempre a construção da autonomia, o que continua sendo válido para a situação do brincar.

Para a abordagem histórico-cultural, a brincadeira se origina de uma contradição que a criança experimenta entre desejar e ao mesmo tempo não poder ser como os adultos que a rodeiam, assim que começa a descobrir o mundo dos objetos e das interações, em uma sociedade que utiliza tecnologias que ela não pode, ainda, manipular. A brincadeira será, daí em diante, a principal atividade na vida da criança da faixa pré-escolar no sentido de propiciar-lhe desenvolver processos psicológicos de interesse fundamental para o seu desenvolvimento, tais como a abstração, o autocontrole etc.

É, sobretudo, o *jogo* compartilhado, coletivo, que é entendido como fundamental ao desenvolvimento infantil, nessa abordagem. Como as crianças bem novinhas vão começar a aprender a brincar ao interagirem com os adultos que delas cuidam, é muito importante que esses adultos introduzam a brincadeira nos diferentes momentos em que cuidam da criança (como no banho e nas trocas de roupas). O adulto só será capaz de agir assim se assumir uma postura lúdica, disponibilizando-se para a criança e aproveitando para criar brincadeiras nessas situações. É desnecessário dizer que também aqui não se deve agir de forma intrusiva, impositiva, mas sim partilhada. E, assim como o adulto pode partilhar a brincadeira com a criança, deve também garantir a ela a liberdade para brincar por si só. Dessa forma, o adulto pode mediar a aprendizagem do brincar da criança e favorecer o desenvolvimento dela. Nesse sentido, é importante que conheça bem como evolui o *jogo* infantil, para mediar avanços de uma fase mais elementar para outra que lhe seja superior, e que venha a criar condições para

que as crianças possam, com o tempo, aprender a brincar coletivamente. Para tanto, será preciso desenvolver habilidades que lhe possibilitem, sempre que preciso, mediar as interações criança-criança.

Quanto à validade dessas propostas teóricas, considerando-se o número de trabalhos empíricos e científicos que a abordagem interacionista tem gerado, a retomada recente de Winnicott e a absorção dessas propostas na educação infantil, como mostram os trabalhos, especialmente na França e na Itália, baseados em Piaget e Vygotsky, estima-se que elas ainda serão aplicáveis por um longo tempo.

Por fim, deve-se lembrar que os referenciais aqui expostos, ainda que válidos, não constituem todo o arcabouço da Psicologia sobre a temática do brincar. Foram escolhidos em função da sua estrutura, história, coerência interna e aplicabilidade. Como o conhecimento é dinâmico, espera-se que novas reflexões sobre o brincar possam contribuir para aprofundar a compreensão desse fenômeno e, por conseguinte, estimular a construção de outras abordagens do brincar em diferentes contextos, sobretudo, o da educação. Dessa forma os autores encerram a conclusão do trabalho.

Educação Infantil e Conhecimento Escolar – Reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas, texto de José Alfredo Debortoli, tendo como referência um dos capítulos de sua tese de doutorado – Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em 31 de março de 2004.

Em seu artigo o autor enfatiza a importância do vínculo que se deve estabelecer entre a professora e a criança no brincar na educação infantil. Para ele “as interações entre crianças e professores são fundamentais no processo de desenvolvimento e formação humana” (DEBORTOLI, 2005, p. 69), pois as crianças demonstram gostar de brincar com os adultos. “É como se estivessem esperando da professora uma interferência, uma ampliação do que sabem e costumam fazer” (DEBORTOLI, 2005, p. 70).

Quanto ao papel do adulto no *jogo*, José Alfredo expressa seu pensamento no primeiro parágrafo da página 70:

Compreendo que não é o adulto aquele que irá fornecer o significado último à brincadeira das crianças, e este é um princípio de liberdade: reconhecer-se nos processos de significação. Como afirma Benjamim (1984, p.70), “a bola, o arco como instrumentos de brincar, são tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto. Quanto mais próximo ao significado dos adultos, mais se desviam da ‘brincadeira viva’”. Entretanto, de quem a criança recebe seus brinquedos, que histórias marcam sua apropriação e mediação? O lugar de adulto é fundamental. Cabe-lhe uma tarefa histórica: a orientação “rigorosa”, capaz de potencializar questionamentos às experiências e à vida.

Considero necessário acrescentar o último parágrafo da página 71:

Também há momentos em que as professoras elaboram situações que dão novos ingredientes às relações, aos espaços e às experiências de conhecimento. É bem verdade que as crianças também gostam e querem brincar sozinhas. Fazem coisas que, muitas vezes, só têm sentido para elas, e qualquer intervenção do adulto, da professora, é como se quebrasse o encanto daquele momento. Mas elas não querem e não parecem gostar de ficar entregues às suas próprias relações. Nesse sentido, o conceito de “liberdade” não significa livrar-se uns dos outros.

Para esse autor é preciso mediar as relações das crianças, recorrendo às próprias experiências das brincadeiras pela riqueza de ações e relações que delas emergem. “Mas nem sempre se é capaz de dar respostas imediatas, nem é preciso assim fazer”. (DEBORTOLI, 2005, p. 76). Às vezes, o desenrolar da brincadeira apresenta as soluções necessárias, isso requer uma percepção ética e estética das relações que circundam. Para José Alfredo as relações “expressam a materialidade do que as crianças, na relação com os adultos, trazem como conhecimentos e necessidades, abrem espaço para o envolvimento e a mediação, demandam um processo de reconstrução coletiva dos significados incorporados em uma cultura viva” (DEBORTOLI, 2005, p. 77).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a síntese dos três textos, selecionados, do livro *Brincar(es)* espero ter contribuído para a compreensão da importância do *jogo* na educação infantil, como fio condutor para a formação e desenvolvimento humano.

É preciso dizer que não desconheço a complexa e sofrida realidade social em que hoje estão imersas as escolas públicas, especialmente as que atendam crianças de famílias de baixa renda, como a Creche Mimosa, o que acresce a responsabilidade social inerente a todos os pesquisadores. Por essa razão, avulta o uso do *jogo* na dinâmica da Creche, pois a despeito da fragilidade da instituição educativa, os sujeitos que constituem o seu universo escolar – alunos, professores, pais, funcionários – nela colocam um pouco de suas vidas, sonhos e expectativas, o que ressalta a importância do *jogo* no processo escolar como uma manifestação do fenômeno lúdico, compreendido com uma forma do homem<sup>28</sup> estar no mundo em sua plenitude.

---

<sup>28</sup> Utilizo a palavra, seguindo os autores que sustentam teoricamente a pesquisa, e referindo-se a ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (Orgs.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

KISHIMOTO, Tizoko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.