

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MOTORA

672
H

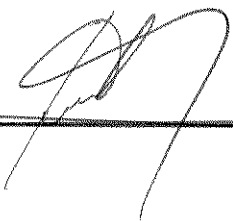
***“AS EXPRESSÕES SIMBÓLICAS NAS ATIVIDADES LÚDICAS
COM CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA”***

JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA FREIRE DA SILVA

CAMPINAS, 1995

Tese apresentada como exigência para a obtenção do
Título de Mestre em Educação Física na Área de
concentração Educação Motora à Comissão Julgadora
da Faculdade de Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr.
João Batista Freire da Silva.



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA - FEF - UNICAMP

H428e Hermida Aveiro, Jorge Fernando
As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com as crianças na pré-escola / Jorge Fernando Hermida Aveiro. - - Campinas, SP : [s. n.], 1995.

Orientador: João Batista Freire da Silva
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Psicologia infantil. 3. Simbolismo (Psicologia).
I. Silva, João Batista Freire da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Comissão Julgadora



PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI



PROF. DR. JOÃO BATISTA FREIRE DA SILVA (ORIENTADOR)



PROF. DR.ª MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. João Batista Freire da Silva, do Departamento de Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, por ter me oferecido a possibilidade de realizar um Curso de Mestrado no Brasil.

Para Tânia e Lígia, secretárias da Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, que estiveram sempre prontas a me ajudar nos momentos difíceis, fundamentalmente na minha chegada a Campinas; a elas o meu agradecimento.

Ao Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino, pelas frutíferas conversas em relação à metodologia e pelas indicações bibliográficas que permitiram a realização deste trabalho.

A Chila Frezzia, Ofélia Lacreta, María Inés Francia, Nelson Rodriguez e Juan Cuadrado, da C.N.de E.F., por *ter me ajudado a sonhar...*

A Silvia Helena Pezzin Vezalli, Lúcia Helena Cucatti, Rosalinda Ferreira Drago, Marialice Clementone Passos, Débora e Soraia Aparecida Barbi pelos valiosos aportes a meu trabalho e por terem participado na pesquisa.

A meu pai, minha mãe e Rosario, por ter me apoiado nesta *aventura*.

A Prof. Ms. Heloisa Reis, pela ajuda na redação final do texto.

A Maria Aparecida e Dermeval, pelas ajudas que permitiram em momentos difíceis a minha permanência no Brasil.

Ao Prof. Dr. Casemiro dos Reis Filho, pelas longas conversas sobre a educação no Brasil.

Finalmente, agradeço à Capes pelo financiamento dos meus estudos.

Dedicatória:

À Rachel Mesquita, amiga de sempre (embora hoje distante), por ter aberto os caminhos para a realização de meus desejos de estudar neste querido país.

Ao Prof. Nubles Santos, da Comisión Nacional de Educação Física da R. O. del Uruguay, pelo permanente apoio, confiança e estímulo para que eu pudesse realizar meu curso no exterior.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado teve a intenção de compreender e pensar a complexidade das ações humanas na primeira infância, tendo como tema as expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças de cinco e seis anos na pré-escola.

Foi adotado como marco de referência a teoria da formação do símbolo na criança, desenvolvida por Jean PIAGET.

O trabalho de investigação foi realizado em duas pré-escolas, uma pertencente a rede privada de ensino e a outra a rede pública de Campinas – SP. Tendo sido feita uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação; o modo de investigação utilizado foi o estudo de caso. Na coleta dos dados foram utilizados três técnicas diferentes: observação participante, análise documental e entrevista oral com as crianças.

Uma vez concluída a pesquisa, pude comprovar a importância do brincar simbolicamente e o significado dessa atividade no interior das pré-escolas, além de verificar a validade e atualidade da teoria da formação do símbolo para a explicação dos jogos simbólicos das crianças.

ABSTRACT

This contribution intends understand and study the complexity of the human activity during the early childhood. In particular, the symbolic expressions during playful activities of children between 5 and 6 years of age are studied.

The cornerstone of this work is the theory of the formation of the symbol in children, as developed by Jean PIAGET.

The research was developed in two pre-schools, one private and one public in the region of Campinas, SP. After doing a preliminary study of the type action – research, and approach of the kind case study was used. The data was gathered using three different techniques: participating observation, analysis of documentation and discussion with the children.

The results of this research show the importance of the symbolic games and their importance of these activities in the pre-schools. It also validates the theory of the formation of symbols as a tool to explain symbolic games of children

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – O lugar da Teoria 1

1.1 O “Homem neuronal” de Jean Pièrre CHANGEUX 9

1.2 A abordagem bioantropológica de FONSECA: a unidade dialética–simbolização 12

1.3 A visão do homem segundo CASSIRER: o animal “symbolicum” 13

1.4 A visão biologicista-vitalista de von UEXKULL: os círculos funcionais e sua ampliação no homem, segundo CASSIRER 15

1.5 A teoria da formação do símbolo na criança, de Jean PIAGET 16

a) Considerações teóricas preliminares 16

b) A teoria da formação do símbolo 18

c) A gênese do jogo 22

d) A classificação dos jogos 27

e) Classificação e evolução dos jogos simbólicos 28

CAPÍTULO II – O método de investigação 40

– A fase exploratória 41

– Diagnóstico 42

– Os problemas 48

– Os seminários 51

– O campo de observação empírica, amostragem e representatividade	53
– A respeito da coleta de dados	55
– O lugar da teoria	56
– Saber formal/saber informal	56
– O plano de ação	57
CAPÍTULO III – Brincando com as crianças	59
Experiências realizadas na Pré-escola “X”:	
a) Brincando com roupas dos pais: “mamãe-papai”	59
b) Representando histórias infantis: “Chapeuzinho Vermelho”	65
c) Brincando com “caixas de papelão e sucata”	72
Experiências realizadas na Pré escola “Y”:	
d) Brincando de faz de conta: “mamãe-papai”	79
e) Brincando no bosque	87
f) Brincando de “Circo de México”	96
g) Brincando com histórias infantis: “Chapeuzinho Vermelho”	102
CAPÍTULO IV – Interpretação dos dados	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
BIBLIOGRAFÍA	134

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem origem nas vivências experimentadas no exercício de minhas funções docentes, com crianças de quatro, cinco e seis anos, alunos de escolas públicas da rede estadual de ensino primário na cidade de Montevideú, R. O. del Uruguay. Essas experiências motivaram-me a realizar o Curso de Mestrado na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, para refletir sobre a importância da presença da Educação Física como disciplina constituinte do currículo dos programas de ensino escolar infantil, e também sobre a importância de exercer um ato educativo que seja acompanhado de reflexões e pesquisas, que avaliem e contribuam para enriquecer a realidade das experiências educativas.

Pesquisa e educação são processos que, interpretados a partir da proposta de educação libertadora de Paulo FREIRE, seguem juntos, um se alimentando do outro e vice-versa (BRANDÃO, 1986). **Educar pesquisando e pesquisar educando** é uma verdadeira forma de se aproximar do mundo da criança de forma múltipla, totalizante, abrangente, que evidencia a importância de assumir uma postura comprometida em educação, e em especial na Educação Física.

No presente trabalho, tratarei conceitualmente como educação àquelas “... *ações educativas institucionalizadas em ambientes de tipo escolar.*” (TEDESCO,1995:7). E, enquanto fenômeno, concordo com as ideias explicitadas por SAVIANI, que considera que a educação “... *se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada.*” (SAVIANI,1993:67).

A importância da presença da Educação Física como disciplina

constituente dos currículos das pré-escolas é um tema que no Brasil vem se apresentando como polêmico. Neste estudo, utilizarei o termo **pré-escola** para referirme àquelas instituições educativas que oferecem seus serviços a crianças de quatro, cinco e seis anos. A adoção desta denominação responde à divulgação existente no Brasil (generalizada e popular), desse tipo de nome para as instituições educativas descritas anteriormente. Cabe também ressaltar, que o termo pré-escola estava ausente na denominação das duas escolas pesquisadas: uma se chamava Escola Municipal de Educação Infantil “X”, e a outra, Escola Infantil “Y”.

Por um lado, é de conhecimento público que a ampla maioria das pré-escolas e escolas infantis brasileiras não considera a importância e o significado da atividade lúdica (MARCELLINO, 1990). E, por outro, as aulas de Educação Física –quando presentes–, oferecem propostas curriculares sumamente polêmicas.

Se bem que a presença dos jogos e das atividades lúdicas nas pré-escolas brasileiras (com crianças que se encontram na primeira infância) vem sendo ultimamente considerada, na maioria das vezes sua presença é fundamentada de forma simplista. Essas opiniões baseiam-se em visões reducionistas e de senso comum, que destacam como única coisa a ser relevante nas aulas de Educação Física, o ato motor isolado e descontextualizado da complexa realidade que constitui uma criança.

Uma proposta pedagógica para o trabalho de Educação Física na pré-escola deve partir, na sua elaboração, de uma reflexão profunda sobre a própria natureza das crianças e, em especial, do rico e vasto mundo lúdico que as caracteriza. Nela, a escola e os professores vão ter que providenciar o espaço e o tempo necessários, para que as crianças possam manifestar o componente lúdico de sua cultura.

Duas características distintas podem ser ressaltadas na primeira

infância: uma **atividade motora intensa**, e um criativo mundo **lúdico simbólico** (FREIRE, J.). Quando a criança se desloca, pula, corre, se movimenta, são postos em jogo múltiplos aspectos constitutivos de seu ser e de sua cultura.

Pode-se afirmar que, na primeira infância, a principal característica da cultura da criança é seu mundo lúdico (FREIRE, 1989; MARCELLINO, 1990). A partir de sua principal especialidade —o brincar— a criança põe em jogo seu amplo mundo de experiências motrizes, sua afetividade, suas fantasias, seu mundo simbólico, sua personalidade. Na ação ela põe em jogo toda a sua totalidade, sendo necessário perceber a criança como construtora de sua própria realidade. A especificidade dessa faixa etária deve ser considerada em toda a sua complexidade, para que, desta maneira, se possa preservar os valores que a caracterizam.

A pretensão de compreender e de pensar a complexidade das ações humanas na primeira infância motivaram-me a abordar, como objeto de estudo, a presença da **expressão simbólica** nas atividades lúdicas oferecidas às crianças de cinco e seis anos na pré-escola.

O tema da presente dissertação de Mestrado foi “*As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola*”. A escolha do jogo simbólico para a realização de minha pesquisa, corresponde ao fato de que eu considero o mesmo como um dos conteúdos mais significativos e específicos a serem trabalhados com crianças em idade pré-escolar.

Para uma melhor compreensão do jogo simbólico, foi adotado como marco de referência a teoria da formação do símbolo na criança, desenvolvida por Jean PIAGET. Acredito que o estudo da mesma possa contribuir para uma melhor compreensão do jogo e do símbolo ao nível do humano.

O trabalho de investigação foi planejado para a realização de um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação.

A minha intenção neste trabalho foi fazer uma pesquisa que oferecesse contribuições para a melhor compreensão do jogo simbólico na pré-escola. Nesta perspectiva, THIOLLENT considera que:

“Com a orientação metodológica da pesquisa-ação os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efectivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microsituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.” (THIOLLENT,1985:75).

Portanto, considero ser este tipo de pesquisa participante –do tipo pesquisa-ação–, a mais adequada para a realização de minha investigação, pois a mesma ofereceu-me os meios e recursos necessários para abordar e compreender melhor e com eficiência as expressões simbólicas nas atividades lúdicas das crianças de cinco e seis anos, como também os problemas que a complexa realidade educacional apresenta. Assim sendo, vai ser possível pesquisar (de forma participativa), para conhecer melhor e oferecer (ao mesmo tempo) importantes contribuições para mudar a realidade.

A presente dissertação está organizada da seguinte maneira: no Capítulo I –O lugar da Teoria–, vai ser apresentado o marco de referência teórica no qual me baseei para compreender o meu objeto de estudo. Dentro do rigor que o caracteriza, o estudo de caso baseou-se numa teoria –a teoria da formação do símbolo na criança de Jean PIAGET–, para assim poder interpretar as diferentes experiências lúdicas.

No Capítulo II –O método de investigação–, descreverei como foi concebida a pesquisa-ação, e os diferentes passos realizados para a concreção da mesma. A concepção e organização da pesquisa respondeu a princípios da **pesquisa-ação** delineados por THIOLLENT (1985). O modo de investigação utilizado foi o

estudo de caso. A pesquisa-ação desenvolveu-se a partir de dois estudos de caso, um realizado numa pré-escola privada, e outro numa pré-escola pública.

Ambas as escolas estão localizadas na cidade de Campinas, São Paulo, Brasil.

O que me motivou a escolher duas pré-escolas para a realização de minha pesquisa, foi a possibilidade de que, ao pesquisar participativamente nesses dois estabelecimentos, eu poderia ter a possibilidade de conhecer as duas diferentes realidades educativas às quais o jogo e as crianças brasileiras estão expostas no começo de sua escolarização.

O critério utilizado para a escolha das mesmas, respondeu à coincidência de interesses, pois, meu objeto de estudo respondeu em parte às preocupações existentes em ambas as escolas.

A coleta de dados das experiências lúdicas realizadas nas aulas, apoiou-se em três técnicas diferentes: observação participante, análise documental (das diferentes experiências lúdicas gravadas em fitas de vídeo) e entrevista oral com as crianças que participaram brincando.

No Capítulo III –Brincando com as crianças–, são apresentados os relatórios das diferentes experiências lúdicas realizadas em ambas escolas com as crianças.

O Capítulo IV –Análise e interpretação dos dados–, são apresentadas as interpretações feitas às experiências lúdicas. Como foi apontado no Capítulo I, a presente pesquisa teve como marco central para a interpretação dos jogos das crianças, a teoria da formação do símbolo de Jean Piaget.

No texto seguinte –Considerações finais–, são descritas as diferentes conclusões.

Por último, é apresentada a vasta bibliografia utilizada para a

realização da presente pesquisa.

Na continuação, passarei a descrever as duas experiências de pesquisa-ação. A finalidade não foi fazer um estudo comparativo das duas pré-escolas e sim abordar duas experiências que ajudem a compreender melhor o jogo simbólico, o brincar das crianças e a realidade educativa a que se submetem as crianças no começo do processo de escolarização.

CAPÍTULO I

O LUGAR DA TEORIA

Para THIOLENT (1985), as preocupações teóricas devem ocupar um espaço importante no desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Isso torna-se mais relevante quando a referida pesquisa se desenvolveu com temáticas relacionadas à educação de crianças na pré-escola.

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Portanto, a compreensão do fenômeno educativo deve passar, necessariamente, pela compreensão da natureza humana (SAVIANI, 1995).

Para SAVIANI, o que diferencia o homem dos outros animais, é o fato de que, enquanto os animais garantem a sua existência naturalmente –a partir de sua adaptação à realidade natural–, o homem necessita produzir continuamente a sua própria existência, pois:

“Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua existência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).” (SAVIANI,1995:15).

Na elaboração do mundo humano, a educação ocupa um lugar fundamental. *“Isto porque o homem não se faz naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir.”* (SAVIANI,1995:11). E isso vai ser possível a partir do trabalho educativo.

Na sua especificidade, a educação vai ter como tarefa central contribuir eficazmente para a constituição da “*segunda natureza*” humana. Quanto a isso, SAVIANI destaca o seguinte:

“Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI,1995:17).

Na especificidade deste trabalho, a compreensão da natureza do homem vai passar pelo estudo profundo de uma das funções mais significativas: a capacidade de representação simbólica. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida partiu de estudos da **natureza biológica** da formação do símbolo no ser humano.

Para uma melhor compreensão do meu objeto de estudo, foi realizada uma revisão de literatura de obras e autores que têm afinidade com a temática abordada. Se bem foram estudados autores que não têm uma relação estreita ou direta com a experiência empírica realizada com as crianças, considerei a inclusão dos mesmos como pertinente, por se tratar uma bibliografia específica que pode oferecer uma adequada contextualização da natureza biológica da formação do símbolo. Como marco central, adotei a teoria da formação do símbolo na criança de Jean PIAGET.

Esses autores destacam o surgimento da função simbólica no ser humano, a estreita relação do aparecimento dessa capacidade com as transformações acontecidas ao nível de organização e complexidade de seu encéfalo, e a ligação dessas transformações acontecidas com a seqüência de interações com o meio

ambiente que permitiram ter como produto, um aumento da organização e complexidade cerebral, com a conseqüente consolidação da representação mental.

Portanto, acredito que a abordagem do surgimento do símbolo levando em consideração as contribuições de um neurologista (CHANGEUX), de um bioantropólogo (DA FONSECA), de um filósofo (CASSIRER), de um biólogo (von UEXKULL), e de um psicólogo (PIAGET), terá, como resultado, um enriquecimento para a compreensão ampla do tema. A minha intenção foi a de reunir diferentes fontes de pensamento a respeito do surgimento da função simbólica, nas diversas obras selecionadas como pertinentes para estudo.

A capacidade de simbolizar é uma das conquistas mais significativas do homem. Ao analisar essa árdua conquista, damos conta de que a história do homem está intimamente ligada à sua capacidade de agir sobre o meio físico, e de atribuir significados ao mundo.

No contexto piagetiano, a gênese do pensamento do homem é regulada através de uma palavra chave: a interação. A palavra faz referência à interação do homem com o meio e nesse processo a ação é essencial: agindo sobre o mundo, o homem confere-lhe significados. Desta forma concordo com a interpretação feita por OLIVEIRA (1992) ao considerar que, na evolução do homem, a significação ontogenética se inscreve sobre a filogenética, e que o significado individual o faz sobre o da espécie.

1.1 O “Homem neuronal” de Jean Pierre CHANGEUX

Os estudos desenvolvidos por CHANGEUX têm a peculiaridade de relacionar a capacidade de simbolizar do ser humano com as sucessivas transformações acontecidas durante a evolução da organização e complexidade do seu encéfalo.

Para CHANGEUX (1991), o lento e errático caminhar da evolução biológica deu espaço à aparição de um verdadeiro “fenômeno” planetário: o **Homo sapiens**. Foi a aparição dele que trouxe consigo uma gigantesca transformação na superfície do globo, transformação esta “... *efectuada por uma só espécie animal.*” (1991:252). Essa transformação é ressaltada pelo autor da seguinte maneira:

“Pululando por todas as terras emersas, o Homem terá, no decurso de alguns milênios, transformado e destruído quase todo o meio ambiente que lhe deu origem. Este poder de *dominação* [...] o Homem deve-o ao cérebro.” (CHANGEUX,1991:252).

Essa transformação efetuada pelo *Homo sapiens*, foi devida ao nível de organização e complexidade do seu encéfalo, e da capacidade especial que teve para construir “*representações*”, na seqüência de interações que estabeleceu com o meio ambiente, como também, por focalização “*interna*” da atenção.

O estudo do caminho evolutivo do homem feito por CHANGEUX, constata que a aparição do *Homo sapiens* deu-se a partir de um aumento da capacidade craniana e pelo aumento não só do volume senão também da capacidade de organização e complexidade cerebral. Estas mudanças propiciaram a consolidação da “*representação mental*” e, com ela, o aceleração do processo cultural: “... *com o Homo sapiens, que é o primeiro a inumar os mortos de maneira sistemática e portanto a interrogar-se sobre a sua própria existência.*” (CHANGEUX,1991:259).

O descobrimento de novas técnicas de exploração cerebral anatômicas, permite descrever uma **organização** que é transmitida geneticamente de indivíduo para indivíduo. É o poder dos genes que garante essa transmissão da capacidade de organização cerebral, perpetuando seus traços importantes tais como: a forma do cérebro, a disposição das áreas, sua arquitetura geral e outras. Porém, a

variabilidade funcional e sua manifestação ao nível do individual escapam desse poder de organização transmitido geneticamente.

No transcurso da humanidade, a interação efetuada pelo homem no meio físico contribuiu para um maior desenvolvimento morfológico do cérebro e, em especial, da superfície do seu córtex cerebral. Uma das características que distingue o homem enquanto espécie, é o fato de que o desenvolvimento craniano e do encéfalo humano se prolonga por muito tempo depois do nascimento, sendo isto fundamental nos três primeiros anos de vida. Para CHANGEUX:

“Um aspecto notável já assimilado do desenvolvimento do encéfalo do homem é que ele se prolonga durante muito tempo para além do nascimento. O peso, como dissemos, sofre uma quintuplicação até a idade adulta. A grande maioria das sinapses do córtex cerebral formam-se após o nascimento da criança. O prosseguimento, muito tempo além do nascimento do período de proliferação sináptica permite uma progressiva impregnação do tecido cerebral pelo ambiente físico e social.” (CHANGEUX,1991:243).

Na interação com o mundo exterior, o homem tem a possibilidade de que seu encéfalo “*se abra*” ao meio ambiente; este tempo de abertura prolonga-se de modo excepcional. A extensão do período de maturação, que segue ao nascimento, recebe a marca do meio ambiente:

“Uma abertura para o mundo exterior compensa o afrouxamento de um determinismo puramente interno. A interação com o meio ambiente passa a contribuir para o desenvolvimento de uma organização neuronal cada vez mais complexa apesar de uma ténue evolução do património genético. Esta estruturação seletiva do encéfalo pelo meio ambiente renova-se em cada geração.” (CHANGEUX,1991:272).

A capacidade de interação do encéfalo com o meio ambiente leva consigo não só um aumento das aptidões para criar e representar mentalmente, mas

também enriquece-se com os laços sociais que, intensificados a partir do nascimento, deixam em cada homem a marca do **individual**.

1.2 A abordagem bioantropológica de FONSECA: a unidade dialética motricidade–simbolização

FONSECA (1982) nos seus estudos procurou lançar bases para a compreensão do primeiro processo humano de aprendizagem e apropriação do real –a **motricidade**–, como meio, através do qual, a inteligência humana se desenvolveu e se materializou. Ao fazer uma abordagem bioantropológica do desenvolvimento humano, afirma que a **filogênese da motricidade** é a responsável pela diferenciação do sistema nervoso central e pela aquisição progressiva de padrões comportamentais, justificadores da hierarquia das experiências humanas, que vai da sensação à conceitualização, passando pela percepção, retenção e **simbolização**. A este respeito, o autor diz que:

“No princípio é a motricidade que explicita a progressiva diferenciação do cérebro. O cérebro não provoca a motricidade como muitas vezes as explicações idealistas quiseram argumentar. A motricidade é o invariante da evolução biológica, e como tal, do sistema nervoso central.”
(FONSECA,1982:43)

Concordando com o pensamento piagetiano, FONSECA dá importante destaque à ação. É a interiorização desta que acarreta uma crescente e progressiva reorganização cerebral: o progresso da motricidade é solidário ao da corticalidade. A expansão associativa e inter-neuro-sensorial do cérebro permitiu ao homem a coordenação das informações provenientes da ação através do controle e regulação motora. Isto é:

“A unidade dialética da ação sobre o meio e sobre os objetos promoveu a interiorização dos mesmos e simultaneamente a sua manipulação e transformação simbólica.” (FONSECA,1982:123)

A capacidade de simbolizar é um produto filogenético resultante da **ação sobre o meio e da complexidade cortical** que em forma crescente acompanhou essa ação. Este acontecimento abriu passo à aventura humana, posto que o homem não só se contentou em adaptar-se ao seu meio; foi além, transformando a Natureza e transformando a si próprio.

Do ato ao pensamento, do gesto à palavra, da ação à representação o homem ultrapassa seus limites biológicos e alcança domínios extra-biológicos: a **cultura**. Essa cultura é produto do extraordinário desenvolvimento cerebral, condicionado pela filogênese da motricidade e não somente pela especialização biológica. Seu princípio evolutivo fundamental é que “... *a motricidade não é senão o alicerce comum e original de onde emergiu a filogênese e ontogênese cerebral.*” (FONSECA,1982:111).

A preocupação de FONSECA é mostrar a importância da motricidade no processo de humanização e de representação e simbolização mental. Foi a ação por um lado (aspecto motor) e a coordenação por outro (aspecto psíquico) o que permitiu a hominização; o **aparecimento da função simbólica** é devido ao **desenvolvimento filogenético da motricidade**.

1.3 A visão do homem segundo CASSIRER: o animal “symbolicum”

A respeito da aparição da função simbólica no homem, destaca-se a reflexão feita pelo filósofo CASSIRER. No seu livro *Antropologia Filosófica* (1977), ele considera que a capacidade de conferir significado às coisas e ações não seria propriedade exclusiva do homem, mas este teria descoberto a maneira de

abstrair significações do mundo físico. Através desta capacidade, o homem descobriu um novo método de adaptar-se ao meio, e assim beneficiou-se numa mudança qualitativa: a possibilidade de **representar simbolicamente**.

Esta nova aquisição transformou toda a vida humana. Em confronto com os outros animais, ele consegue superar a dependência com o mundo das sensações -imediate e concreto– e assim passa a desfrutar a possibilidade de viver numa realidade mais vasta, através de uma nova dimensão da realidade.

CASSIRER define esta mudança como qualitativa, posto que ela permite ao homem ultrapassar as fronteiras da vida orgânica. Ele considera que o homem “... já não vive num universo puramente físico, mas num universo *simbólico*.” (CASSIRER,1977:50). E, prova disto, é que a capacidade de representação simbólica faz a natureza humana cheia de experiências e ilimitada.

O símbolo é uma função interativa por excelência. Na história da humanidade, à medida que avança a atividade simbólica do homem, a realidade física parece retroceder.

“Em lugar de lidar com as próprias coisas, o homem, em certo sentido, está conversando consigo mesmo. Envolveu-se por tal maneira em formas linguísticas, em imagens artísticas, em símbolos míticos ou em ritos religiosos, que não pode ver nem conhecer coisa alguma senão pela interposição desse meio artificial.” (CASSIRER,1977:50).

CASSIRER na mesma obra também tenta corrigir e ampliar a definição clássica do homem. Ele considera que a antiga definição do homem como “*animal rationale*” não perdeu sua força. Porém, ele considera que a racionalidade é uma das características inerentes a todas as atividades humanas, e definir o homem fazendo prevalecer só essa qualidade é fazê-lo a partir de uma idéia nascida no passado que busca expressar um imperativo moral fundamental. Destaca que a razão é um termo pouco adequado para abranger formas de vida, como a cultura do

homem em toda sua extensão, riqueza e variedade. E assim pretende defini-lo de uma forma mais adequada:

“Portanto, em lugar de definir o homem como um animal rationale, deveríamos defini-lo como um animal symbolicum. Deste modo, podemos designar sua diferença específica, e podemos compreender o novo caminho aberto ao homem: o da civilização.” (CASSIRER,1977:51).

1.4 A visão biologicista–vitalista de von UEXKULL: os círculos funcionais e sua ampliação no homem, segundo CASSIRER

O biologicista von UEXKULL, citado por CASSIRER (1977), provocou uma revisão crítica dos princípios da Biologia: ele a define como uma ciência natural e independente do pensamento físico ou do químico. Considera a vida como uma realidade final e dependente de si mesma. Na sua visão filosófico–fenomenalista, define como ingênuo o dogmatismo que considera que existe uma realidade absoluta de coisas e idêntica para todos os seres vivos: todo organismo possui um mundo próprio, dotado de experiências não transferíveis a nenhuma outra espécie.

Segundo von UEXKULL, os organismos sobrevivem na base de um continuo intercâmbio com o meio ambiente através dos “*círculos funcionais*” (Funktionskreis). Esses “*círculos funcionais*” permitem que cada organismo mantenha um equilíbrio dinâmico entre suas estruturas anatômicas, entre seu sistema receptor (Merknetz) e seu sistema destinado a responder à estimulação do meio (Wirknetz).

Para CASSIRER, o “*círculo funcional*” de von UEXKULL serviu para alimentar sua teoria da aparição do sistema simbólico a partir da formulação da

seguinte pergunta: “*Será possível utilizar o plano proposto por von UEXKULL para uma descrição e caracterização do mundo humano?*” (von UEXKULL in CASSIRER,1977:49). A partir da mesma ele elaborou a idéia de que o “*círculo funcional*” de von UEXKULL foi aumentado, não só quantitativamente, porém, a aquisição do símbolo a considerou uma alteração qualitativa. O mundo humano não constitui uma asserção às regras biológicas que governam a vida de todos os outros organismos vivos. O fato é que o mundo funcional do homem foi aumentado quantitativa e qualitativamente: entre o sistema receptor (Merknetz) e o sistema de reação (Wirknetz) –comum a todos os seres vivos– encontra-se no homem um terceiro, que é denominado de **sistema simbólico**.

Desta forma, o homem descobriu um novo método de adaptar-se ao meio. Esse sistema simbólico transformou toda a vida humana, permitindo –ao contrário de outros organismos vivos– obter uma realidade mais vasta, numa dimensão qualitativamente maior. Assim, o homem não vive somente num mundo físico, mas também o faz num mundo simbólico. E como animal simbólico, a realidade não é somente mais vasta, mas também é uma realidade sobredimensionada. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes dessa nova realidade, desse universo simbólico.

1.5 A teoria da formação do símbolo na criança, de Jean PIAGET

a) Considerações teóricas preliminares

PIAGET é um dos autores mais notáveis das ciências contemporâneas. No transcurso de mais de setenta anos de trabalho produziu (junto com seus colaboradores), uma teoria ampla e original do desenvolvimento intelectual e perceptual do ser humano.

Seja pela quantidade ou pela qualidade de seus estudos e pesquisas, pode-se afirmar que as obras de PIAGET são um marco de referência obrigatório para o estudo da formação do símbolo na criança, considerada como clássica no âmbito da psicologia da educação. *Clássica*, na verdade, pelo fato de sua teoria ter mantido vigência, resistindo aos embates do tempo.

Se bem que PIAGET não escreveu especificamente para Educação Física, a amplitude de sua teoria –no referente á formação do símbolo e à equilibração das estruturas cognitivas–, permite sua utilização para essa área de estudos.

Assim sendo, a aplicação da teoria de PIAGET na prática pedagógica deve ser feita de forma crítica. Isso significa que sua aplicação na Educação Física não vai responder a um ensino programado das tarefas desenvolvidas por PIAGET, nem tampouco a uma análise estreita –estádio por estágio–, que se limite à classificação das diferentes manifestações lúdicas das crianças.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a inteligência sensório-motora ainda predomina nas crianças que ingressam na Pré-escola. A construção dos símbolos mentais vai, pouco a pouco, levando a criança a equilibrar suas ações intelectuais com suas ações motoras. Espera-se que, ao final desta etapa, as operações mentais comecem a superar as ações motoras. No entanto, ambas, integradas, seguirão sendo fundamentais para o progresso da inteligência humana.

A criança utiliza, no seu agir, sua motricidade e seus sentidos, colocando-os à disposição de sua inteligência operatória. Uma adequada atividade motriz e sensorial vai garantir um desenvolvimento vital harmônico. E isso, acredito, é suficiente para justificar, nos currículos das escolas infantis, a inclusão de conteúdos que, como os da Educação Física, têm a chance de trabalhar com atividades que propiciam manifestações sensório-motoras. No início da vida (nos

primeiros anos), as operações mentais dependem fortemente das coordenações das ações.

FURTH e WACHS chamam a atenção para as interpretações que, de forma violenta, desvirtuam tanto a teoria piagetiana, como também as próprias crianças, pois:

“Nunca se repetirá demasiado que para Piaget no existe el niño que se halla en un estadio, sino la forma como el niño realiza una tarea. No se trata aquí de un estadio o situación general similar al nivel del cociente intelectual. No solamente es posible, sino completamente normal y esperable el hecho de que un mismo niño tenga un rendimiento superior o inferior, según la ocasión. Por esta razón la teoría de Piaget no es consistente con su enfoque diagnóstico prescriptivo de educación donde la debilidad del niño es explorada sistemáticamente, ni estimula prematuramente el rendimiento; esta teoría permite al maestro, mas bien, aceptar y nutrir en circunstancias apropiadas lo que sea mejor y mas positivo para cada niño, principalmente su capacidad para el posterior desarrollo intelectual.” (FURTH e WACHS, s-d:20).

São essas, em linhas gerais, as características –que eu chamo de críticas–, que vão ser levadas em conta na adoção da teoria da formação do símbolo na criança de Jean PIAGET, na prática pedagógica da Educação Física.

b) A teoria da formação do símbolo

Para PIAGET, as manifestações de inteligência de que o homem é capaz de exercer são inúmeras. Porém, todas têm uma coisa em comum: uma relação de interação do homem com seu meio. Portanto, a relação entre o desenvolvimento da inteligência nos primeiros anos de vida e os processos biológicos de morfogênese e adaptação ao meio é sumamente estreita.

Segundo o autor, o desenvolvimento intelectual das crianças responde a certos fatores hereditários. Os mesmos condicionam o desenvolvimento intelectual, e são classificados em dois grupos (1975).

Os fatores hereditários do primeiro grupo que condicionam o desenvolvimento intelectual “... são de ordem estrutural e estão vinculados à constituição do nosso sistema nervoso e dos nossos órgãos sensoriais.” (PIAGET,1975:13). Estes tipos de fatores estruturais influem na construção das noções mais fundamentais. Embora ofereçam à inteligência estruturas úteis, estes têm a característica de serem “... essencialmente limitativas” (Ibidem. p.14), e contrastam com as características hereditárias do segundo grupo.

Os fatores hereditários do segundo grupo, fazem referência à “... uma hereditariedade do próprio funcionamento e não da transmissão desta ou daquela estrutura.” (PIAGET,1975:14). Essa hereditariedade refere-se àquelas organizações vitais da inteligência, a partir das quais se orienta o conjunto das sucessivas estruturas, para criar as condições necessárias e irredutíveis de existência.

Segundo PIAGET, os dois tipos de fatores hereditários vão permitir que o núcleo funcional da organização intelectual –de natureza biológica–, progrida na elaboração (em seu contato com o real) de estruturas novas que permitam a existência. As estruturas constituídas no início do desenvolvimento não são fixas e acabadas. A partir delas se progride elaborando novas e sucessivas estruturas “... cada vez mais adaptadas ao próprio funcionamento.” (PIAGET,1975:15).

Segundo o autor:

“A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio.” (PIAGET,1975:15).

Mais adiante, ele acrescenta:

“O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio.” (PIAGET,1975:16).

PIAGET destaca a existência, no transcurso do desenvolvimento mental, de funcionamentos variáveis e invariáveis (1978). Para ele, os funcionamentos invariáveis “... *entram no quadro das duas funções biológicas mais genéricas: a organização e a adaptação.*” (PIAGET,1975:18). Do ponto de vista biológico, organização e adaptação são inseparáveis, pois:

“... são dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. Ora, no tocante à inteligência, tanto sob a sua forma reflexiva como prática, vamos reencontrar esse duplo fenômeno da totalidade funcional e da interdependência entre a organização e a adaptação.” (PIAGET,1975,18).

Na obra “*A Equilibração das Estruturas Cognitivas*” (1976), PIAGET procura explicar a totalidade do desenvolvimento cognitivo e mesmo a formação do conhecimento recorrendo ao processo central de **equilíbrio**. Segundo este último, a totalidade do sistema cognitivo é diferenciada em subsistemas hierarquizados. O original do sistema de equilíbrio refere-se às ações conservadoras que os subsistemas exercem uns sobre outros, onde:

“Em particular, uma tal ação conservadora é aplicada ao sistema total pelos subsistemas ou seus elementos, e reciprocamente, o que equivale a dizer que o equilíbrio se refere entre outras coisas a uma solidariedade da diferenciação e da integração.” (PIAGET,1976:12).

Para PIAGET, todo equilíbrio cognitivo apoia-se em dois processos fundamentais: a **assimilação** e a **acomodação**. O primeiro desses processos

“... é a assimilação ou incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) em um esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito. Trata-se, pois, por um lado, da relação entre os A', B', C',... e os A, B, C...; mas pode-se falar, por outro lado, de assimilação recíproca quando dois esquemas ou dois subsistemas se aplicarem aos mesmos objetos (por exemplo, olhar e pegar) ou se coordenarem sem mais necessidade de conteúdo atual.” (PIAGET,1976:13).

O segundo processo invocado por PIAGET é a acomodação, sendo esta “... a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar.” (PIAGET,1976:14).

Mais adiante, PIAGET deixa bem explicitado a relação existente entre esses dois processos fundamentais. Para ele, “... a acomodação está continuamente subordinada à assimilação (pois é sempre a acomodação de um esquema da assimilação).” (PIAGET,1976:14). Para o autor, a subordinação é mais estreita no caso das acomodações recíprocas do que das adaptações aos objetos exteriores, isto é, “... quando novos dados observáveis surgem de maneira inesperada sob a pressão da experiência.” (PIAGET,1976:14).

Partindo destes pressupostos PIAGET elaborou uma teoria da **equilibração**, que baseia-se em dois postulados:

“Primeiro postulado: Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza. [...] Segundo postulado: Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade [...] nem seus poderes anteriores de assimilação.” (PIAGET,1976:14).

Um ato de inteligência –seja um movimento de uma criança recém nascida, seja um juízo concreto e abstrato de um adulto–, sempre será relacionada à totalidade. A relação da parte com o todo não é estática, e sim responde a permanentes mudanças sucessivas que tendem a procurar um equilíbrio dinâmico.

A adaptação inteligente é um fato único, sendo que a análise de suas invariantes responde a meras abstrações dessa realidade. O que na realidade acontece é o predomínio de um processo sobre o outro, seja ele a assimilação ou a acomodação, pois, na vida a assimilação nunca se apresenta de forma pura, acontecendo o mesmo com a acomodação.

c) A gênese do jogo

Segundo PIAGET, todos os comportamentos estudados a propósito da inteligência “... são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repetam por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional.” (PIAGET,1978:117). Segundo ele, o jogo nos seus primórdios atua como recíproco e complemento da imitação. Na sua gênese, a imitação evolui para uma **hiperadaptação por acomodação** a modelos não imediatos. E, diferentemente da imitação, o autor considera que:

“O jogo evolui, pelo contrário, por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e de extrair como que um sentimento de eficácia ou poder.” (PIAGET,1978:118).

O autor destaca que o início do jogo pode ser observado já na **primeira fase** da etapa **sensório-motora**, confundindo-se muitas vezes “... com o próprio funcionamento da montagem hereditária.” (PIAGET,1975:117).

Já na **segunda fase** da etapa sensório-motora, o jogo aparece como uma parte das condutas adaptativas pois, “... *tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como o medo e a cólera.*” (PIAGET,1978:119). Se bem nos seus começos as reações circulares não apresentam um carácter lúdico, a maioria delas se prolonga posteriormente em jogos, na medida que “... *a criança reproduz em seguida as suas condutas por mero prazer.*” (Idem,1978:119). PIAGET chama a atenção para este fato, pois:

“Poder-se-á sustentar que, chegada a esse ponto, a reação deixa de constituir um ato de adaptação completo para engendrar somente, daí em diante, um prazer de assimilação simplesmente funcional.” (PIAGET,1978:120).

Segundo PIAGET, um esquema não pode ser por ele mesmo lúdico ou não lúdico; seu carácter de jogo provém do contexto de seu funcionamento. E, o mais interessante, é que todos os esquemas são susceptíveis de assimilação pura, passando, nesse extremo, a serem jogos. Isto é claro quando no começo da vida é possível perceber isso em esquemas tais como a fonação, a preensão e o visual. Portanto, o jogo esboça-se numa forma diferenciada da assimilação adaptativa.

Na **terceira fase** da etapa sensório-motora, os processos mantêm-se inalterados. Para PIAGET, aqui vai ser possível fazer as primeiras diferenciações entre o jogo e a assimilação intelectual. A ação sobre as coisas transforma-se, aos poucos, também em jogos uma vez que “... *o novo fenômeno é 'compreendido' pela criança e não oferece mais alimento à exploração propriamente dita.*” (Ibidem. p.121).

No transcurso da **quarta fase** da etapa sensório-motora, aparecem duas novidades relativas ao jogo. Por um lado, a aplicação de esquemas conhecidos às novas situações são susceptíveis de prolongar-se em manifestações lúdicas. Isso

ocorre porque elas são executadas “... *por pura assimilação, isto é, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, tendo em vista atingir uma finalidade determinada.*” (Ibidem. p.122). Por outro lado, a **mobilidade dos esquemas** permite **verdadeiras combinações lúdicas**, “... *passando o sujeito de um esquema a outro não para explorá-los sucessivamente, como até aqui, mas para assegurar-se deles diretamente e sem qualquer esforço de adaptação!*” (Ibidem. p.122).

Essas duas novidades fazem com que, aos poucos, os objetos a que se aplicam os esquemas já não constituam um problema, e os mesmos “... *servem de ensejo para a atividade própria do sujeito.*” (Ibidem. p.123).

Aqui PIAGET chama de **ritualização dos esquemas** àquelas atividades onde os esquemas saem do seu contexto adaptativo para serem “... *imitados ou jogados plasticamente.*” (Ibidem. p.123). Segundo o autor, é a ritualização que prepara a formação dos jogos simbólicos, pois:

“... bastaria, para que o ritual lúdico se transformasse em símbolo, que a criança, em vez de desenrolar simplesmente o ciclo dos seus movimentos habituais, tivesse consciência da ficção, isto é, 'fingisse' que dormia. É o que veremos, precisamente, na fase VI.” (Ibidem. p.123).

No curso da **quinta fase** da etapa sensório-motora, certas novidades vão assegurar a transição das condutas da quarta fase em direção ao símbolo lúdico característico da sexta fase. Aqui, a criança se diverte em combinar gestos (sem relações mútuas) para, posteriormente, repetir esses gestos ritualmente, fazendo deles um jogo de combinações motoras. Nesta fase “*Essas condutas são curiosas pelo seu caráter de combinações inadaptadas às circunstâncias exteriores*”. Mais adiante o autor descreve que:

“... nesses casos particulares a criança complica as coisas e depois repete, minuciosamente, todos os seus gestos, úteis ou inúteis, pelo prazer exclusivo de

exercer a sua atividade da maneira mais completa possível. Em suma, tanto na presente fase como nas precedentes, o jogo apresenta-se na forma de uma ampliação da função de assimilação, para além dos limites da adaptação atual.” (Ibidem. p. 125).

Os rituais da presente fase prolongam os existentes na fase anterior, salvo uma diferença: se na quarta fase se repetia o esquema, associando-o, com um fim não lúdico, na quinta fase esses atos constituem-se em jogos, com uma grande fertilidade de combinações.

“Ora, esse progresso no sentido da ritualização lúdica dos esquemas acarreta um desenvolvimento correlativo no sentido do simbolismo. Com efeito, na medida em que o ritual engloba esquemas 'sérios' ou elementos desses esquemas (como os gestos de fungar, de reclamar um utensílio etc.), tem por efeito separá-los de seu contexto e, por conseqüência, evocá-los simbólicamente.” (Ibidem. p 125).

Na sexta fase da etapa sensório-motora, “... o símbolo lúdico desliga-se do ritual, sob a forma de esquemas simbólicos, sendo isto um progresso decisivo no sentido da representação.” (Ibidem. p.125).

PIAGET ressalva que, pela primeira vez, aparece o sentimento de “*como se*”, característico dos símbolos lúdicos. Aqui, em vez de serem acionados os esquemas habituais na presença dos objetos a que são aplicados habitualmente, são assimilados novos objetos. Além disso, em vez de serem os objetos associados ao esquema, são utilizados como propósito de “... *imitar ou evocar os esquemas em questão.*” (Ibidem. p.127). Mais adiante o autor acrescenta: “*Em resumo, há símbolo, e não apenas um jogo motor, porque há assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema, e exercício deste sem acomodação atual.*” (Ibidem. p.128). Portanto, o primado dessa assimilação conduz ao símbolo, pois:

“Quando um esquema é aplicado a objetivos cada vez mais distantes do seu objeto inicial, pode haver um

desligamento progressivo da ação em face daquele, no sentido de que todos os objetivos novos e antigos serão colocados num mesmo plano: verifica-se, então, uma generalização do esquema, com equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Mas, na medida em que o novo objetivo é tido como substituto do objeto inicial, esse primado da assimilação conduz a uma relação que, se fosse consciente ou mentalmente interiorizada, seria simbólica.” (Ibidem. p.131).

Com o aparecimento do **esquema propriamente simbólico** aparece na sexta fase a diferenciação progressiva entre significante e significado pois:

“... mediante a assimilação de um objeto qualquer ao esquema representado e ao seu objetivo inicial (por exemplo, por assimilação da cauda de um burro a um travesseiro e ao esquema de adormecer), essa novidade apresenta-se, na realidade, como o termo sensório-motor básico de uma diferenciação progressiva entre 'significante' e o 'significado': o significante é, então, constituído pelo objeto escolhido (a cauda do burro) para representar o objetivo inicial do esquema, assim como pelos movimentos executados ficticiamente nele (imitação do sono), ao passo que o significado nada mais é do que o próprio esquema, tal como se desenrolaria seriamente (dormir na realidade), assim como o objeto a que ele é habitualmente aplicado (o travesseiro).” (Ibidem. p.133).

Do estudo da obra de PIAGET se deduz que a **imitação** e o **jogo** são elaborados no transcurso das primeiras fases da etapa sensório-motora, surgindo ambos de uma diferenciação “... *do complexo original de assimilação e acomodação reunidas.*” (Ibidem. p.135). Nas origens, as primeiras manifestações de inteligência aparecem com a assimilação e a acomodação incessantemente sincronizadas e mutuamente equilibradas. E quando aparece o símbolo lúdico “... *a imitação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente, que se faz mister evocar.*” (Ibidem. p.136). Concluindo o capítulo IV, PIAGET esclarece:

“Em conclusão, quer se trate de inteligência, de imitação e de condutas lúdicas, todas três exclusivamente sensório-motoras, a imitação prolonga a acomodação, o jogo prolonga a assimilação e a inteligência reúne-as sem interferências que compliquem essa situação simples.” (Ibidem. p.136).

d) A classificação dos jogos

Para PIAGET, três grandes tipos de estruturas caracterizam os jogos infantis: o **exercício**, o **símbolo** e a **regra**. Essas três fases sucessivas caracterizam as grandes classes de jogos do ponto de vista das estruturas mentais. Como produto final da transição destas, vamos ter os jogos de **construção**.

O **jogo de exercício** é o primeiro a aparecer. Pode-se localizar o mesmo entre as 2ª e 5ª fases da etapa sensório-motora. A partir dele a criança, de forma lúdica, prolonga amplamente seus esquemas reflexos. Uma de suas características é de não ser simplesmente sensório-motor, e sim envolver funções superiores.

O segundo tipo de jogo infantil descrito por PIAGET é o jogo simbólico. Diferentemente do jogo de regras “... o símbolo implica a representação de um objeto ausente.” (Ibidem. p.146). Uma forte carga de subjetividade caracteriza o jogo simbólico, observável no exemplo descrito pelo autor da seguinte maneira:

“Por exemplo, a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo.” (Ibidem. p.146).

Este tipo de jogo aparece no transcurso do segundo ano de vida. Nas suas origens, o símbolo não suprime ou suplanta os exercícios sensório-motores: ele

se subordina a este último. Para o autor “... *eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos.*” (Ibidem. p.147).

PIAGET não distingue como categorias diferenciadas o **jogo simbólico solitário** do **jogo simbólico a dois ou mais**. Referente à manifestação lúdico-simbólica grupal, o símbolo lúdico evolui e se transforma em **representação adaptada**:

“Os símbolos coletivos promovidos à categoria de 'papéis' num jogo de comédia etc. constituem apenas um caso particular, portanto, daqueles jogos de criação que promanam em parte do jogo simbólico mas que se desenvolvem na direção da atividade ou do trabalho propriamente dito.” (Ibidem. p.147).

No transcurso do desenvolvimento da criança, aos jogos simbólicos sobrepõem-se os **jogos de regras**. Eles têm uma característica marcante: “... *Ao invés do símbolo, a regra sobrepõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais.*” (Ibidem. p.148).

PIAGET ressalva que, assim como o jogo simbólico inclui elementos sensório-motores, o jogo de regras tem o mesmo conteúdo dos seus precedentes. Enquanto elemento novo, a regra caracteriza-se por ser uma regularidade imposta pelo grupo. Esses tipos de jogos “... *assimilam uma transformação interna do símbolo, no sentido da representação adaptada.*” (Ibidem. p.148).

e) **Classificação e evolução dos jogos simbólicos**

Na obra “*A Formação do Símbolo na Criança*” (1978), PIAGET realizou uma **classificação e evolução dos jogos simbólicos**, que procede à **classificação e evolução dos jogos de exercício simples**. À continuação passarei a

analisar esta última classificação, pois, concordo com PIAGET em que o estudo dos jogos de exercício atinge questões centrais na interpretação do jogo em geral.

Na **classificação e evolução dos jogos de exercício simples**, o autor chama a atenção para o fato de que, nos primeiros dezoito meses de vida, quase todos os esquemas sensório-motores dão lugar a uma **assimilação funcional**, à margem da assimilação propriamente dita. Para PIAGET, esse tipo de exercícios lúdicos não é, de maneira nenhuma, específico dos dois primeiros anos de vida; ele pode também surgir e ser adquirido no transcurso de toda a infância, onde

“... quase todas as condutas dão lugar, por seu turno, a uma assimilação funcional ou exercício em vazio, acompanhados do simples prazer de ser causa ou de um sentimento de poderio.” (Ibidem. p.149).

À medida que a criança se desenvolve, os jogos de exercício vão sendo cada vez menos numerosos, pois, outras formas de jogo começam a aparecer com o símbolo e a regra. A frequência dos jogos de exercício diminui no transcurso do desenvolvimento, fundamentalmente a partir do aparecimento da **linguagem**.

PIAGET divide os jogos de exercício em duas categorias. A primeira categoria é a dos **jogos de exercício simples**. São todos aqueles que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada retirada do seu contexto, e sendo repetida unicamente por “... *prazer de se exercer tal poder.*” (Ibidem. p.150). A esta classe pertencem todos aqueles jogos sensório-motores encontrados entre as fases 2ª e 5ª, exceto os “*rituais lúdicos*”.(destaque do autor).

A segunda categoria de jogos de exercícios é chamada das **combinações sem finalidade**. À diferença dos jogos de exercício precedente, aqui a criança “... *não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início.*” (Ibidem. p.151).

A combinação de jogos de exercício sem finalidade freqüentemente tem, como ponto de partida, o “*ritual lúdico*”; acontecem geralmente quando a criança tem contato com novos materiais: boliche, jogos educativos, cubos, bolas de gude entre outros. Na sua fronteira superior, as combinações de jogos dão lugar ao simbolismo e a construções propriamente ditas.

PIAGET finaliza a descrição dos jogos de exercício da seguinte maneira:

“... os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, à maneira dos jogos de símbolos ou de regras. A sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes.” (Ibidem. p.153).

Para os **jogos de exercício do pensamento** encontramos as mesmas categorias (de exercício simples e de combinações sem finalidade), e a criança aprende a formular perguntas –os “porquês”–, pelo simples prazer de perguntar.

Uma vez feita uma breve abordagem da classificação e evolução dos jogos de exercício, à continuação passarei a analisar a **classificação e evolução dos jogos simbólicos** descrita por PIAGET (1978).

Para PIAGET, existe uma diferença evidente entre o jogo de exercício intelectual e os jogos simbólicos: quando uma criança se diverte fazendo perguntas pelo prazer de perguntar, ou conta uma história pelo prazer de contar “... *a pergunta ou imaginação constituem o conteúdo do jogo e o exercício a sua forma.*” (Ibidem. p.155). Mais adiante ele afirma:

“Quando, pelo contrário, a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui à boneca ações análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo; este é, então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo; por outras

palavras, é o objeto das próprias atividades da criança e, em particular, da sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo.” (Ibidem. p.155-156).

Assim sendo **o símbolo prolonga o exercício** na criança, pois “...no *jogo simbólico, ela interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão-só o símbolo para evocá-las.*” (Ibidem. p.156).

Para PIAGET, a mais primitiva forma do símbolo lúdico é o **esquema simbólico**, ou seja “... *a reprodução de um esquema sensório-motor fora de seu contexto e na ausência do seu objetivo habitual.*” (Ibidem. p.156).

O esquema simbólico assimila a transição entre o exercício sensório-motor e o jogo simbólico. Nele predomina a capacidade de evocar uma conduta na ausência do seu objeto habitual, para aplicá-la em novos objetos, ou na ausência de todo suporte material. Aqui a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma ação habitual: faz de conta que dorme, que come, que se lava etc. Também a criança começará a transformar simbolicamente uns objetos em outros, pois:

“Sem dúvida, ele já utiliza uma franja de toalha, uma gola de casaco ou uma cauda de burro como travesseiro (obs. 64), mas essa assimilação lúdica de um objeto a outro permanece então interior à produção da conduta do sujeito (fazer de conta que dorme) e dela não se desliga, como acontece no período seguinte, sob a forma de uma assimilação vinculada às ações atribuídas às coisas.” (Ibidem. p.157).

Segundo PIAGET, esses simbolismos presentes no esquema simbólico já são suficientes para garantir o primado da representação sobre a ação pura, “... *o que permitirá ao jogo assimilar o mundo exterior ao eu, com meios infinitamente mais poderosos de que os do simples exercício.*” (Ibidem. p.158).

Se bem que no jogo de exercício predomina a assimilação funcional, no jogo simbólico predomina a **assimilação representativa**.

Para PIAGET, com a aquisição sistemática da **linguagem** no segundo período de desenvolvimento da criança (de um ano e seis meses até os sete anos de idade), ocorre um sucessivo aparecimento de formas novas de símbolos lúdicos. É a partir do aparecimento desses novos símbolos lúdicos que PIAGET tenta fazer uma classificação dos jogos simbólicos. Nela, os diferentes jogos simbólicos são classificados em três fases, que passarei a descrever a continuação.

Fase I: os jogos Tipo I A e I B

A primeira forma de jogo simbólico consiste na “... *projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos.*” (Ibidem. p.159). Este tipo de conduta é chamada de **Tipo I A**. Quando o esquema simbólico é constituído, ele é reproduzido pela criança até o ponto em que ela aplica o esquema a outros objetos, ou também quando atribui às próprias coisas o esquema que se tornou familiar. Portanto, ele não só brinca de “*faz de conta*” (por exemplo, dormir), senão que acaba aplicando esse “*faz de conta*” aos próprios objetos (por exemplo, na obs. 64, onde PIAGET (1978) descreve como J. faz com que seu urso e seu cão façam “*nanã*”).

Para o autor, quando os esquemas simbólicos são aplicados simbolicamente a novos objetos (substituindo seus objetivos habituais), esses esquemas são aplicados por **imitação**. Para caracterizar a primeira forma de jogo inteiramente simbólico, PIAGET nos lembra que:

“Recordará o leitor que, no momento em que os exercícios ou 'rituais' lúdicos se transformam em 'esquemas simbólicos', pelo fato de se desligarem da ação habitual para se aplicarem a outros objetos, produz-se uma dissociação entre o significante e o significado, que é, precisamente, constitutiva do simbolismo: o gesto executado por jogo, assim como o objeto ao qual ele se aplica, desempenham o papel de

simbolizantes e o gesto representado desempenha o de simbolizado. Assinalamos, além disso (cap.IV, fase VI), que o simbolizante consistia sempre numa espécie de imitação, mas como os 'esquemas simbólicos' só reproduzem as ações do próprio sujeito, tratava-se de uma auto-imitação." (Ibidem. p.160-161).

Dentro da Fase I, PIAGET chama também a atenção à existência de uma imitação dupla: uma, quando a criança projeta suas próprias condutas em outros seres ou objetos (fazer chorar e dormir bonecas, por exemplo). A outra imitação acontece quando a criança imita **outras pessoas** (na obs. 76 descrita por PIAGET, a criança finge que telefona e que lê o jornal). A esta forma de jogo simbólico PIAGET chamou de **Tipo I B**. Trata-se ,pois:

"... de um jogo e não de uma imitação pura, porquanto, em vez de imitar diretamente o modelo (o que seria fácil), a criança fá-lo por intermédio de objetos adequados que, portanto, intervêm igualmente a título de simbolizantes." (Ibidem. p.161).

Fase I: os jogos Tipo II A e II B

Para PIAGET, esta fase é caracterizada pela presença de uma "*... assimilação simples de um objeto a um outro.*" (Ibidem. p.161). Para o autor, a assimilação de um objeto a outro começa a ser implícita quando

"... no 'esquema simbólico' uma cauda de burro é tomada por um travesseiro; nas 'projeções de esquemas simbólicos e de esquemas de imitação', uma cadeirinha de boneca é tomada por uma trompa de caça etc." (Ibidem. p.162).

O autor considera que, assim como ao jogo de Tipo I A (projeção do esquema simbólico) corresponde um jogo Tipo I B (onde existe projeção de esquemas de imitação), aos jogos classificados como Tipo II A (da assimilação

mútua entre objetos) corresponde um jogo Tipo II B, no qual se prolonga a forma I B no emprego dos esquemas de imitação, pois “... *consiste uma assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos, isto é, um jogo a que vulgarmente se dá o nome de 'jogo de imitação'* ” (Ibidem. p.163). (grifos do autor).

Para PIAGET, os jogos Tipo II A e II B estão mais próximos uns dos outros, do que os jogos Tipo I A e I B. Um fato é evidente: nas condutas Tipo II A e II B intervêm, de forma simultânea, a imitação e a assimilação simbólica. Para explicitar estas condutas PIAGET descreve um bom exemplo de tipo de condutas II A:

“Assim é que, no caso da caixa-automóvel, a própria caixa e o movimento real que lhe é imprimido desempenham o papel de símbolos ou de simbolizantes, enquanto que o automóvel a que a caixa foi assimilada, bem como o seu movimento imaginado, constituem a significação (logo, o simbolizado ou significado) do símbolo. Desse modo se consuma a fusão da imitação simbolizante e da assimilação lúdica, preparada desde a fase VI do período sensório-motor e a cujos progressos assistimos no começo da fase I do período verbal (tipos I A e I B).” (Ibidem. p.164-165).

Para finalizar, o autor ressalva que, nas condutas Tipo II B, a criança não se limita simplesmente a copiar a outrem, permanecendo ela própria, pois, “... *assimila-se inteiramente a outrem, do mesmo modo que, nas obs. 77 e 78 (Tipo II A), assimila um objeto a outro.*” (Ibidem. p.165).

Aqui o gesto imitativo desempenha a função de simbolizante, enquanto a personagem evocada é o simbolizado. À semelhança das condutas Tipo II A, o jogo simbólico é produto de uma colaboração generalizada entre a assimilação lúdica e a imitação.

Fase I: os jogos Tipo III

Para PIAGET, é nesta fase que acontecem as verdadeiras combinações simbólicas, “... *de proliferação infinitas.*” (Ibidem. p.165). Isto acontece a partir dos três e quatro anos de idade.

Neste tipo de combinações simbólicas, é impossível classificar os jogos como nas fases anteriores (Tipo I A e I B; Tipo II A e II B) pois, como acontece com os jogos com bonecas ou personagens imaginários:

“... os elementos de imitação e de assimilação ao eu estão unidos tão intimamente ou sucedem-se de maneira tão inextricável que se torna artificial querer descobrir uma nota dominante no conjunto do jogo.” (Ibidem. p.166).

Portanto, os diferentes tipos de jogo A, B, C e D, distinguidos por PIAGET, vão mostrar a complexidade crescente dos mesmos.

PIAGET chama de jogos Tipo III A àqueles onde acontecem **combinações simples**: a transposição de cenas reais, e jogos cada vez mais extensos. Este tipo de jogo é o prolongamento dos do Tipo II A e II B, nos quais é possível observar-se cenas inteiras e não assimilações simples ou imitações limitadas.

Para PIAGET, tais jogos são os mais interessantes de serem observados no domínio das construções simbólicas intencionais da criança. “*Situam-se, gradativamente, entre a simples transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior.*” (Ibidem. p.169). Estes jogos Tipo III A reúnem, de forma invariável, imitação e assimilação deformantes.

“O que impressiona, além disso, nessas combinações simbólicas, é como o sujeito nelas reproduz e prolonga

o real, nada mais sendo o símbolo imaginativo que um meio de expressão e de ampliação, nunca um fim em si.” (Ibidem. p.170).

Mais adiante, o autor ressalva:

“Quanto ao conteúdo (ao simbolizado), é a própria vida da criança: assim como o jogo de exercício reproduz por assimilação funcional cada uma das novas aquisições do sujeito, também o jogo de 'imaginação' reproduz todo o vivido mas por representações simbólicas; e, nos dois casos, essa reprodução é, sobretudo, afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes e de reviver a experiência fugitiva.” (Ibidem. p.170).

Nos jogos Tipo III B a assimilação do real por meio da ficção simbólica se prolonga naturalmente em **combinações compensatórias**, “... *sempre que o real é mais a corrigir do que a reproduzir por prazer.*” (Ibidem. p.170). Aqui, a compensação lúdica vai permitir que um ato proibido seja executado ficticiamente.

“Essas formas de jogo, que consistem, pois, em liquidar uma situação desagradável revivendo-a ficticiamente, mostram com particular clareza a função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades de acomodação.” (Ibidem. p.173).

Se no caso Tipo III B o eu da criança permite que no jogo se compense a realidade, no **Tipo III C** o jogo reproduz uma imitação exata de uma cena contrária a seus interesses. “*Do ponto de vista da estrutura há, portanto, imitação exata, mas no propósito de se subordinar o modelo imitado e não de submissão a ele.*” (Ibidem. p.173).

A transição para o jogo **Tipo III D** ocorre de forma quase insensível. Aqui, as formas extremas do simbolismo lúdico vão na direção do pensamento adaptado. PIAGET chama a isto de **combinações simbólicas antecipatórias**, pois, no jogo a criança trata de aceitar uma ordem ou um conselho

“... mas antecipando-se simbolicamente às conseqüências da desobediência ou da imprudência que se seguiram, no caso de recusa em acatá-los.” (Ibidem. p.174).

Temos, portanto, uma assimilação lúdica com uma antecipação que funciona como **representação adaptada**. Para PIAGET:

“Estes jogos, como os precedentes, recorrem a uma simples reprodução do real, mas além disso, com uma antecipação exata, ou simplesmente exagerada, das conseqüências do ato reproduzido.” (Ibidem. p.174).

Essa antecipação tem uma forma lúdica, e revela um caráter quase dedutivo (PIAGET, 1978).

Fase II

Para PIAGET, dos quatro aos sete anos de idade, os jogos simbólicos descritos anteriormente começam um processo de declínio. Ao se aproximar mais do real *“... o símbolo acaba perdendo o seu carácter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade.”* (Ibidem. p.175).

Segundo o autor, existem três novas características que vão diferenciar os novos jogos simbólicos dos jogos da fase anterior. A primeira característica dos jogos simbólicos da criança de quatro a sete anos faz referência à **ordem relativa das construções lúdicas**, que vão ser bem diferentes das incoerências encontradas nas observações feitas por PIAGET na etapa Tipo III.

Assim sendo, PIAGET considera como natural que se assista a um progresso da coerência nos jogos simbólicos das crianças. Este tipo de jogo é chamado de **jogo de combinação simbólica ordenada**.

A segunda característica dos jogos simbólicos em crianças de quatro a sete anos é a crescente preocupação *“... de verosimilhança e de imitação exata do*

real” (Ibidem. p.176). (grifos do autor). O que pode ser observado neste tipo de jogos é a preocupação crescente pela exatidão nas construções materiais que acompanham ao jogo: mesas, casas, cozinhas dentre outras.

PIAGET observou a existência de duas espécies de conexões interessantes. Por uma parte, as construções “... *coordenam cada vez mais o exercício lúdico sensório-motor e intelectual (&3) com o próprio símbolo.*” (Ibidem. p.176). Por outra parte, a assimilação simbólica é cada vez menos deformante e se aproxima a uma reprodução imitativa. A este respeito:

“... o símbolo lúdico evolui no sentido de uma simples cópia do real, ficando os temas gerais meramente simbólicos e procedendo os detalhes das cenas e das construções para a acomodação precisa e mesmo, com freqüência, para a adaptação propriamente inteligente.” (Ibidem. p.177).

A terceira característica dos jogos simbólicos desta etapa é o início do **simbolismo coletivo** propriamente dito. Segundo PIAGET, depois dos quatro anos, as crianças jogam representando papéis, que se diferenciam cada vez mais e se tornam complementares.

Para o autor, a organização do simbolismo coletivo tem, como consequência, um progresso da ordem e coerência já apontadas na fase II. Nesta nova etapa “... *a seqüência nas idéias deriva dos progressos da socialização.*” (Ibidem. p.179). O progresso na socialização deriva em um reforço do simbolismo, no sentido da imitação objetiva do real.

Fase III

Para PIAGET, este período situa-se entre os sete e os onze-doze anos de idade. Caracteriza-se pela presença de um **declínio evidente do simbolismo** em favor dos jogos de regras, das construções simbólicas e do trabalho adaptado.

Como neste período o jogo simbólico analisado é de crianças de sete ou mais anos, considero adequado dar por fechado o estudo da teoria da formação do símbolo na criança de PIAGET, pois, meu objeto de estudo limitou-se a estudar e analisar as manifestações lúdicas de crianças de cinco e seis anos de idade.

CAPÍTULO II

O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho de investigação foi planejado para a realização de um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação.

A opção pela realização de uma **pesquisa participante** –do tipo pesquisa-ação–, foi por considerá-la a mais adequada para a realização do meu estudo, já que a mesma ofereceu-me os meios e recursos necessários para abordar e compreender melhor e com eficiência as expressões simbólicas nas atividades lúdicas das crianças de cinco e seis anos, como também os problemas que a complexa realidade educacional apresenta. Assim sendo, foi possível pesquisar (de forma participativa), para conhecer melhor e oferecer (ao mesmo tempo) importantes contribuições para a compreensão do jogo simbólico das crianças.

A concepção e organização da investigação baseou-se em princípios de pesquisa delineados por THOLLENT (1985). O **modo de investigação** utilizado foi o **estudo de caso**. A pesquisa-ação desenvolveu-se a partir de dois estudos, a saber:

- 1) Um estudo de caso realizado numa pré-escola pertencente à rede de ensino privado.
- 2) O outro estudo, realizado numa pré-escola pertencente à rede de ensino público.

Ambas as escolas estão localizadas na cidade de Campinas, São Paulo, Brasil.

O que me motivou a escolher duas pré-escolas para a realização de minha pesquisa, foi a possibilidade de que, ao pesquisar participativamente nesses dois estabelecimentos, eu poderia ter a possibilidade de conhecer as duas diferentes realidades educativas às quais as crianças brasileiras estão expostas no começo de sua escolarização.

O critério utilizado para a escolha das mesmas, baseou-se na coincidência de interesses, pois, meu objeto de estudo coincidiu em parte com preocupações existentes em ambas as escolas.

A seguir, passarei a descrever a investigação realizada nas Pré-escolas "X" e "Y", ambas escolas localizadas na cidade de Campinas.

A fase exploratória realizada na Pré-escola "X" consistiu na definição do campo de pesquisa, dos interessados, levantamento das expectativas, e o estabelecimento de um primeiro levantamento–diagnóstico da situação educativa, problemas prioritários e eventuais ações (THIOLLENT, 1985).

A idéia da realização de uma pesquisa participante, do tipo pesquisa-ação, na Pré-escola "X"¹(pertencente à rede de ensino privado), surgiu da coincidência de interesses dos seus participantes.

Por um lado, eu tinha vontade de realizar uma pesquisa –no meu curso de Mestrado na Faculdade de Educação Física da UNICAMP– que tivesse, como tema central, a importância do brincar simbólico das crianças e seu significado na pré-escola brasileira.

A possibilidade de realizar uma pesquisa com as crianças surgiu de um convite feito pela Orientadora Pedagógica da escola. Quando ela soube de

¹ Por razões de ética profissional, o nome da Escola Infantil onde foi realizado o trabalho não vai aparecer na descrição metodológica da pesquisa. Portanto de aqui em diante, quando me refira a ela, vai ser chamada como "X".

minhas intenções de pesquisa, interessou-se no tema e ofereceu-me a possibilidade de realizar a mesma na pré-escola em que trabalhava, pois, era preocupação da Direção aplicar inovações pedagógicas que levassem em conta –nos seus procedimentos metodológicos–, a cultura da criança, a partir de atividades lúdicas e jogos simbólicos com crianças pertencentes à primeira infância.

Desta maneira, foram realizados os primeiros contatos e marcada a data para uma reunião, com o objetivo de discutir as possibilidades de realização da pesquisa.

A primeira reunião foi realizada no dia 5 de setembro de 1994. Dela participaram as seguintes pessoas: eu, a Diretora (e proprietária da Pré-escola), a Orientadora Pedagógica e duas professoras que trabalhavam na escola e que manifestaram seu interesse em participar (pertencentes ao horário da tarde). No primeiro contato procurou-se principalmente identificar as expectativas e interesses para a realização de uma pesquisa participante na pré-escola.

O objetivo da participação de todos na reunião foi a elaboração de um **diagnóstico** da realidade do funcionamento escolar existente, a partir de um tema central: a importância do jogo simbólico e da cultura da criança na constituição curricular dos grupos pré-escolares de cinco e seis anos de idade. O tema de minha pesquisa coincidiu com as expectativas despertadas na nova etapa do funcionamento da pré-escola, pois a mesma estava passando por uma reforma curricular.

Um dos temas discutidos como importantes na reforma curricular foi estreitamente ligado à minha especialidade, pois, era preocupação na pré-escola avaliar coletivamente –conjuntamente com profissionais da área de Educação Física–, se as atividades físicas oferecidas para as crianças eram adequadas. As atividades desenvolvidas até então na pré-escola eram Karatê (para os meninos) e Ballet (para as meninas). No comando das mesmas, existiam dois “profissionais”

não formados, que baseavam seus ensinamentos nas experiências vivenciadas anteriormente por eles no referido esporte (ou atividade artística, no caso da professora de Ballet).

Dentre outras coisas, discutiu-se a necessidade da presença de um especialista em Educação Física infantil, que orientasse as professoras da escola no planejamento das atividades lúdicas das crianças.

As pessoas presentes concordaram com a necessidade da realização de uma pesquisa na pré-escola, que tivesse como tema o estudo e aprofundamento de um dos conteúdos que eu considero importante para ser trabalhado nas aulas com crianças que se encontram na primeira infância: o jogo simbólico.

Uma vez definido o tema da pesquisa, passou-se a discutir as possibilidades, a disponibilidade e a efetiva capacidade dos presentes para trabalhar “*de acordo com o espírito da pesquisa-ação*” (THIOLLENT, 1985). Assim sendo, foi feita uma avaliação, analisando criticamente as possibilidades e/ou dificuldades e limitações do grupo para realizar uma pesquisa na pré-escola. Posteriormente ao debate, o desafio de realização da mesma foi aceito por todos.

A pretensão do grupo foi a de realizar uma pesquisa participante no âmbito educacional, com a finalidade de focalizar ações ou transformações específicas que viabilizem, a partir de uma adequada valorização do jogo simbólico, uma educação de qualidade para as crianças. Teve-se a expectativa de que, pesquisando participativamente, se conseguisse a produção de conhecimentos mais efetivos ao nível pedagógico, que contribuíssem para transformações da realidade lúdica das crianças de forma conscientizadora. E isso iria ser possível com a participação na investigação dos profissionais que no dia a dia exercem funções educativas na pré-escola.

A divisão das tarefas para a instrumentação da pesquisa baseou-se

nos critérios de competência e afinidade dos participantes (THIOLLENT, 1985). De acordo com o grau de envolvimento e competência das pessoas, a equipe definiu sua estratégia metodológica.

Uma vez escolhido o grupo de crianças para a realização da pesquisa de campo, foram definidas as funções:

– A pesquisa de campo foi realizada pela professora titular do grupo de crianças escolhido e por mim.

– O conteúdo das atividades foi estabelecido pelos responsáveis da pesquisa de campo e pelas próprias crianças (de acordo com o princípio de participação enunciado por THIOLLENT, 1985).

– Era de responsabilidade da Diretora e da Orientadora Pedagógica da pré-escola a realização de uma avaliação –dinâmica e permanente–, onde elas iriam oferecer aos pesquisadores de campo informações sobre o impacto que estavam exercendo as atividades e brincadeiras da pesquisa sobre o grupo de crianças escolhido.

Após o esclarecimento das considerações iniciais, foi estabelecido por todos os presentes os passos considerados como “prioritários” para o início da pesquisa:

– Reconhecimento da área física da pré-escola, e dos materiais à disposição.

– Delimitação de um período de tempo para a adaptação do grupo de crianças com o pesquisador (personagem “novo” na pré-escola). O mesmo foi de um mês de duração, onde os primeiros contatos com os futuros participantes da pesquisa foram realizados de forma lúdica, cumprindo, algumas vezes, funções de apoio auxiliar à professora do grupo nas tarefas escolares. Nesse período, estive na pré-escola duas vezes por semana, com uma duração de uma hora e meia cada vez.

– Levantamento das principais características individuais e grupais das

crianças participantes da experiência de pesquisa.

– Uma vez finalizado o período de adaptação, consultei as crianças se elas queriam participar. De forma criativa, os professores explicaram às crianças o que é uma pesquisa, qual era o propósito da mesma, e de que forma elas podiam participar e como elas poderiam contribuir significativamente brincando. Uma vez comunicado às crianças os propósitos da investigação que iria ser realizada com elas, foram formuladas ao grupo as seguintes perguntas: “Gostariam de brincar comigo?”; “Existe vontade de participar de uma pesquisa brincando?”; “Vamos escolher –entre todos–, como e de que brincar?”, dentre outras perguntas realizadas.

– Foram estabelecidas coletivamente as seguintes regras: o planejamento das brincadeiras da próxima aula poderia ser realizado por todos, assim como a participação nos jogos iria ser totalmente livre (isto é, brincavam todos aqueles que quisessem participar).

A idéia de realizar a pesquisa na **Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Y”**² (pertencente a rede de ensino público), também surgiu da coincidência de interesses de seus participantes.

Como foi apontado na Fase Exploratória da Pré-escola privada, existiu a minha vontade de realizar uma pesquisa sobre o jogo simbólico com crianças na pré-escola. Por outro lado, existiu a preocupação, por parte da Direção da EMEI “Y”, de permitir a realização de pesquisas que contribuíssem para o alcance de um ato educativo de qualidade para as crianças.

Foi decisivo para a escolha da referida escola saber que a Direção da mesma estava interessada em priorizar a realização daqueles projetos de pesquisa

² Por razões de ética profissional, também o nome da Escola Infantil pertencente a rede de ensino público do estado de São Paulo não vai aparecer na descrição metodológica desta pesquisa. Será chamada Escola “X” no devenir da mesma.

que fossem de tipo participativo. Desta maneira, marquei uma entrevista com a Diretora da EMEI para realizar as primeiras aproximações que viabilizassem a realização de uma pesquisa.

Na primeira reunião realizada na pré-escola, participaram eu, a Diretora e a Sub-Diretora. Na mesma, foram colocadas as condições mínimas para que eu pudesse realizar uma pesquisa no referido estabelecimento educativo. A mais significativa delas foi que a pré-escola teria que participar no planejamento da pesquisa. Essa inquietude respondia às preocupações da Direção em relação às pesquisas realizadas até aquele momento. Eram preocupantes as experiências vivenciadas anteriormente, com estudantes estagiários de diferentes faculdades da UNICAMP, na realização de pesquisas baseadas em outros modos de atuação metodológica.

Após ouvir as condições para a realização de uma pesquisa, passei a relatar minhas pretensões. O objetivo foi a realização de uma pesquisa de tipo participante, onde a própria Direção da pré-escola e as professoras participassem da realização da mesma. Uma vez colocadas minhas aspirações, a Direção comunicou-me que não havia impedimentos para a realização de uma pesquisa, mas devia antes cumprir com um mínimo de requisitos administrativos na Prefeitura Municipal de Campinas. A etapa do cumprimento dos requisitos administrativos foi sumamente tediosa. Dentre vários requerimentos, eu tinha que retirar uma permissão no Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Campinas para poder entrar na pré-escola e realizar a pesquisa.

Uma vez realizados todos os trâmites burocráticos, apresentei-me novamente na pré-escola para marcar uma nova reunião com a Direção, e com as professoras que tivessem vontade de participar do projeto de pesquisa com as crianças.

A segunda reunião foi realizada no dia 10 de setembro de 1994. Na mesma participaram eu, a Sub-Diretora da pré-escola e as duas professoras interessadas na pesquisa. A Diretora não pode participar da reunião por estar cumprindo outras tarefas consideradas prioritárias nesse dia. Nesse encontro com as professoras procurou-se, principalmente, identificar as expectativas e interesses para a realização da pesquisa na pré-escola. Nessa reunião transmiti aos presentes o tema de meu interesse (da minha dissertação de mestrado), e que queria propôr ao grupo para pesquisar na pré-escola. O mesmo respondeu às expectativas dos presentes. Na reunião concordou-se, de forma unânime, na escolha do meu tema para a realização de uma pesquisa sobre a importância das expressões simbólicas nas atividades lúdicas com grupos escolares de cinco e seis anos.

À medida que eram colocadas as adesões à temática, era realizada uma justificativa da escolha. Todas tiveram em comum a necessidade de aprofundamento do jogo simbólico como conteúdo curricular da pré-escola. Outra coisa que chamou a atenção foi o entusiasmo com a realização da pesquisa, pois a mesma iria nos permitir estudar –de forma coletiva– e elaborar propostas ricas em conteúdos a serem realizadas nos espaços e tempos destinados para brincar.

A elaboração do **diagnóstico** teve como eixo central a importância das atividades lúdico-simbólicas nas crianças de cinco e seis anos.

Uma vez discutido o tema da pesquisa, passou-se a discutir as possibilidades, a disponibilidade e a efetiva capacidade dos presentes para trabalhar num projeto que estivesse de acordo com o espírito de uma pesquisa participante (THIOLLENT, 1985). As duas professoras aceitaram participar, e passamos a analisar as dificuldades, possibilidades e limitações para a realização da mesma.

O debate realizado teve como finalidade focalizar ações significativas e transformadoras que pudessem viabilizar uma educação de

qualidade, que levasse em consideração a própria natureza lúdica delas, isto é, partindo da cultura das crianças. Todos tivemos a expectativa de que, pesquisando participativamente, seria possível compreender e conhecer de forma profunda nosso tema de pesquisa.

A divisão de tarefas para a instrumentação da pesquisa baseou-se nos critérios de competência, afinidade e grau de envolvimento. Posteriormente, a equipe definiu sua estratégia metodológica:

– Os grupos de crianças escolhidos foram os dois, já que as professoras manifestaram seu interesse em participar na pesquisa.

– A pesquisa de campo foi realizada por mim e pela professoras titulares de cada um dos grupos.

– O conteúdo das atividades iria ser estabelecido pela professora do grupo, pelas crianças e por mim (de acordo com o princípio de participação, enunciado por THIOLENT, 1985).

– Os três professores envolvidos na pesquisa de campo realizaram uma avaliação dinâmica e permanente, para poder captar na mesma o impacto que a realização das atividades estava exercendo sobre as crianças de cada grupo investigado.

Realizadas as considerações iniciais, passamos a definir os passos prioritários para a iniciação da pesquisa (reconhecimento da área física; período de adaptação do novo professor com as crianças; levantamento das características principais individuais e grupais; consulta às crianças e comunicação dos propósitos da investigação que iria ser realizada com elas), que coincidiram com os passos apontados no planejamento da pesquisa na pré-escola “X”.

Os problemas colocados pelo grupo de pesquisa da Pré-escola “X” tiveram sua origem na realidade cotidiana que se apresentava na pré-escola. Um dos

temas apontado como urgente e significativo denunciado na Fase Exploratória do presente capítulo, foi a existência de atividades –Karatê e Ballet– consideradas como não adequadas para serem desenvolvidas com crianças que se encontram na primeira infância. Houve consenso dos participantes da reunião, de que a proposta desenvolvida até agora pela pré-escola não era pertinente, pois os conteúdos trabalhados pelos professores era totalmente de cunho técnico e tradicional. Não faltaram exemplos para ilustrar a situação, onde era fácil perceber que as crianças eram expostas a uma série de atividades que eram de risco (como o foi no caso do Karatê). O que sustentava a permanência dessas atividades era que os pais achavam que seus filhos deviam ser “educados” com atividades que garantisse tanto um “*status cultural*” (o domínio das técnicas de Ballet), como a “*sobrevivência numa sociedade cada vez mais violenta*” (o domínio das técnicas de defesa e ataque do Karatê).

Além disso, a Direção da pré-escola e as professoras observaram que as “atividades físicas” não eram planejadas, sendo elas desenvolvidas de forma “espontânea” pelos referidos professores.

Uma vez realizada a colocação dos problemas, passou-se a discutir e refletir na perspectiva da Filosofia da Educação. Para SAVIANI, a Filosofia da Educação trata daqueles tipos de reflexões que se realizam no âmbito da educação; ela é “... *uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.*” (SAVIANI,1993:33).

Na discussão dos problemas apontados das atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, notou-se “... *a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo).*” (SAVIANI,1993:26).

Nessa perspectiva, foi simples detectar a inexistência de uma teoria

e de uma prática pedagógica coerente e adequada, no referente ao jogo, ao corpo e ao movimento das crianças. Todo projeto educativo que pretenda atender às necessidades do homem e da sociedade deve conferir coerência entre teoria e prática da educação. Por exemplo, Paulo FREIRE chama a atenção para os riscos da não compreensão da importância da relação dialética teoria-prática. A presença de atividades espontaneístas que se baseiam em “verbalismos” na Educação acarreta mais problemas do que soluções (in BRANDÃO, 1982).

Para SILVA (1988), a compreensão da realidade educativa é garantia imprescindível para uma ação coerente e eficaz. Para se conseguir isto, teoria e prática devem relacionar-se dialeticamente, pois:

“... a teoria não é um “apriori” nem um “a posteriori” da prática. Surge assim, a noção de “praxis” e –no que concerne à nossa prioridade de estudo, no momento– de praxis educativa.” (SILVA,1988:22).

Uma vez finalizado o diagnóstico inicial, todos os participantes da pesquisa consideraram pertinente a realização de uma investigação que tivesse como temática central questões sobre o jogo, que pudessem contribuir para as reformas curriculares a serem realizadas na pré-escola. Portanto, pesquisar um dos conteúdos que eu considero importante a serem trabalhados com crianças que se encontram na pré-escola foi motivante para todos.

Também os problemas detectados na realidade cotidiana da **Pré-escola “Y”** (pública) foram pertinentemente colocados pelos participantes. Uma das preocupações que emergiram na reunião foi a necessidade de conhecer e compreender melhor as manifestações lúdicas das crianças.

A investigação na EMEI teve o interesse de realizar um trabalho que tivesse como finalidade conhecer e compreender melhor as manifestações lúdicas e simbólicas das crianças de cinco e seis anos. Desta maneira, achou-se

pertinente a realização de uma pesquisa, que tivesse como tema central, o estudo de um conteúdo básico a ser tido em conta nas atividades lúdicas das crianças.

Acertados todos os detalhes como na pré-escola “X”, passou-se a realizar a pesquisa de campo.

O **seminário** consistiu numa reunião da equipe de pesquisa para “... *examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.*” (THIOLLENT,1985:58). Na **Pré-escola privada “X”** foi realizado em 31 de outubro de 1994. Participaram do seminário: eu, a Diretora da Escola Infantil, a Orientadora Pedagógica da escola, a professora da turma de crianças escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa e meu orientador do Curso de Mestrado na Faculdade de Educação Física–UNICAMP.

Na reunião se relatou a evolução histórica da pesquisa (surgimento, planejamento e etapas), e foram elaboradas as futuras diretrizes.

No seminário foram trocadas informações de “natureza teórica” (referentes aos estudos desenvolvidos e utilizados como marco teórico), e de “natureza empírica” (as atividades desenvolvidas com as crianças nas aulas, e as diferentes técnicas utilizadas para a coleta de dados).

A reunião serviu também para avaliar o andamento da pesquisa, e foram colocadas contribuições para a finalização da mesma. A instância serviu para “*uma aprendizagem de estudo coletiva*” (THIOLLENT, 1985).

Dentre as futuras diretrizes tomadas, marcou-se a finalização da pesquisa empírica em 30 de novembro de 1994. Uma vez finalizada a coleta de dados, seria marcado um último seminário para a avaliação e transmissão das considerações finais.

Um **segundo seminário** foi realizado na **Pré-escola “X”** em 2 de agosto de 1995. Do mesmo participaram eu, a Diretora (e proprietária) da Escola

Infantil e a Orientadora Pedagógica. A professora que pertencia ao grupo de crianças pesquisado não participou, pois ela não pertencia mais à equipe de professores da escola.

Na reunião foi realizada um relato histórico do que foi a pesquisa na escola, e foi apresentado aos presentes os materiais resultantes da investigação realizada. Depois de uma breve apresentação do Capítulo I –O lugar da Teoria–, o Capítulo II –O método–, o Capítulo III –Brincando com as crianças– e o Capítulo IV –Análise e coleta de dados–, fizemos uma avaliação sobre os efeitos da investigação no projeto pedagógico da pré-escola.

O retorno recebido pela Diretora e Orientadora foi de que a pesquisa realizada contribuiu muito para a melhoria do projeto pedagógico da escola, e as crianças, a Direção e a professora gostaram muito do trabalho realizado. Além disso, existiu uma mudança nas atividades, pois as aulas de Karatê e Ballét deixaram de ser oferecidas para as crianças.

Foi estabelecido um cronograma de trabalho, que terá como finalidade a capacitação das professoras para trabalhar com jogos e brincadeiras para crianças. As primeiras atividades consistirão na leitura da pesquisa por parte das professoras, para posteriormente realizar um seminário de capacitação com as professoras na última semana de agosto do presente ano. Além disso, existem conversações com a Direção da pré-escola para o estabelecimento de um futuro vínculo empregatício comigo.

Também foi realizado um seminário na **Pré-escola “Y”** em 4 de agosto de 1995. Do mesmo participaram eu, a Diretora da EMEI, e as professoras dos grupos pesquisados. A reunião teve características similares à realizada na Pré-escola “X”. O retorno recebido por parte da Diretora e das professoras também foi altamente positivo, pois, a modo de avaliação final do trabalho feito, teve

conhecimento que a minha presença na escola ajudou a compreender melhor o valor do jogo das crianças no tempo de “brincar no parque” ou recreio. Finalmente, coloquei-me a disposição da escola e seus professores para qualquer tipo de consultas relacionadas ao jogo das crianças e à utilização do amplo espaço que a escola tem para a realização de atividades lúdicas.

Atualmente estou assessorando à direção a respeito de futuras modificações a serem realizadas na piscina da escola, que se encontra atualmente abandonada.

O campo de observação empírica, a amostragem e representatividade foi objeto de discussão entre todos os participantes da pesquisa.

Na Pré-escola “X”, a escolha do grupo de crianças que seria pesquisado foi realizado de forma intencional: um grupo de crianças de cinco e seis anos do horário da tarde. A escolha intencional valorizou critérios de representatividade qualitativa (THIOLLENT, 1985).

Para a análise e interpretação de dados, foram escolhidas três experiências lúdicas, as quais foram descritas em relatórios imediatamente após cada aula.

Assim sendo, finalizada a terceira experiência lúdica, considerei terminada a pesquisa de campo e, portanto, a coleta de dados. O que motivou o fechamento da pesquisa de campo, foi a “saturação” obtida na coleta de dados, na análise e interpretação das atividades.

Cabe ressaltar que a finalização da pesquisa empírica não fechou minhas atividades na pré-escola. Considerei pertinente a continuação das mesmas até a finalização e encerramento do ano letivo, cumprindo com o compromisso assumido com as crianças.

A continuação das atividades na pré-escola deixou claro para os

participantes da pesquisa quanto importante é propiciar, nessas idades, os espaços e tempos efetivos para as manifestações lúdicas das crianças. Isso serviu também para ressaltar a importância do jogo simbólico na pré-escola, e a presença de um professor especialista em jogos e brincadeiras infantis para a coordenação das atividades lúdicas a serem desenvolvidas.

Nas diversas atividades realizadas, aproveitei para desenvolver um trabalho que contemplasse outros tipos de conteúdos, que considero pertinentes e específicos para trabalhar com crianças que se encontram na primeira infância: a educação dos sentidos e da motricidade (FREIRE, 1994).

Na Pré-escola “Y”, a pesquisa foi desenvolvida com dois grupos de crianças; foi necessário fazer a coleta de dados num só grupo, para facilitar a documentação dos mesmos, e a conclusão desta pesquisa.

Sendo o modo de investigação o **estudo de caso**, os grupos foram escolhidos intencionalmente. Nessa escolha, considerou-se pertinente a realização da pesquisa em dois grupos, pois tratou-se da procura de uma **representatividade qualitativa** (THIOLLENT, 1985).

Assim como o realizado na pesquisa da Pré-escola “X”, para a análise e interpretação dos dados foram escolhidas quatro experiências lúdicas. As mesmas foram submetidas a três tipos de coleta de dados, que serão explicitadas a seguir.

Uma vez realizada a coleta de dados da quarta experiência lúdica selecionada para estudo, considerei finalizada a pesquisa de campo, pelos mesmos motivos já explicitados na Pré-escola “X”.

A finalização da pesquisa empírica não fechou minhas atividades docentes na pré-escola. O que me motivou a continuar com as turmas foi o recíproco envolvimento afetivo surgido entre eu e as crianças. Portanto, considerei pertinente

minha presença na escola até a finalização e encerramento do ano letivo. Isso serviu para comprovar o quanto importante é levar em consideração os espaços e tempos efetivos para a manifestação do componente lúdico da cultura das crianças.

A **coleta de dados** das experiências lúdicas realizadas nas aulas, apoiou-se em três técnicas diferentes:

- a) Observação participante.
- b) Análise documental (das diferentes experiências lúdicas gravadas em fitas de vídeo).
- c) Entrevista oral livre, realizada com as crianças que participaram brincando na pesquisa.

Para tornar viável a coleta de dados, foram utilizados os seguintes recursos tecnológicos:

- Câmara filmadora.
- Televisão de 21 polegadas.
- Vídeo-cassete, modelo J 38 – Automatic Selector.
- Gravador portátil, utilizado para as entrevistas das crianças.

Da observação participante e da análise documental resultou um relatório, onde foi descrita a atividade desenvolvida, os materiais utilizados, e como foi proposta a brincadeira. Antes do início das entrevistas, as crianças assistiam à fita de vídeo com a gravação da aula anterior. Posteriormente eram realizadas as entrevistas, nas quais as crianças respondiam a diferentes perguntas feitas pelos professores sobre como se perceberam e o que sentiram quando brincaram. O material coletado foi transcrito.

As experiências lúdicas realizadas foram em um total de sete. Na Pré-escola “X” foram:

- a) Brincando com as roupas dos pais: “mamãe e papai”.

- b) Representando estórias infantis: “Chapeuzinho Vermelho”.
- c) Brincando com caixas de papelão e sucata: “o supermercado”.

E na Pré-escola “Y” (pública):

- d) Brincando de faz de conta: “mamãe e papai”.
- e) Brincando no bosque.
- f) Brincando de “Circo de México”.
- g) Brincando com estórias infantis: “Chapeuzinho Vermelho”.

O lugar da teoria. Os estudos bibliográficos realizados a respeito do jogo simbólico e da gênese da função simbólica foram utilizados como marco de referência teórica para a análise e interpretação dos dados. Na mesma procurou-se relacionar as experiências práticas com a teoria estudada, com a finalidade de comprovar a validade empírica dos enunciados teóricos realizados.

Na organização da investigação, os responsáveis da pesquisa de campo tentaram, em todo momento que as discussões teóricas, realizadas previamente a cada experiência, alimentassem a proposta oferecida para as crianças.

O **saber formal** e o **saber informal** também foram levados em consideração na formulação das atividades com as crianças. Comumente ouve-se afirmações tais como “... *as crianças não sabem nada*”, “... *as crianças brincam melhor com os jogos impostos pelos professores nas suas aulas*” entre outras. Como se as crianças não soubessem nada sobre jogos e brincadeiras...

Na presente pesquisa, as crianças contribuíram de modo significativo na elaboração das atividades lúdicas realizadas em aula (atividades escolhidas para a coleta de dados). Mesmo existindo um especialista “formalmente” preparado para brincar com as crianças, também foram levadas em consideração aquelas idéias e saberes que provinham das próprias crianças. Por exemplo, na Pré-escola “X”, a primeira atividade foi proposta por uma aluna. Ao eu perguntar num

final de aula de que queriam brincar, Gabriela propôs:

–“*Hum... Gostaria de brincar com as roupas de meus pais*”.

A segunda experiência foi planejada por mim e pela professora do grupo. Propussemos às crianças escolher uma história infantil para representar.

Finalmente, na última experiência utilizamos como material didático a sucata recolhida pelas crianças em suas casas. Com as sucatas espalhadas pelo chão, começamos a ouvir propostas de como brincar com elas. Assim surgiu a proposta de brincar de “supermercado”.

Tanto na Pré-escola “X” como na “Y”, as atividades não dependeram somente do especialista de Educação Física e nem da professora da turma, e sim das diferentes pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Para THIOLENT:

“[...] Na busca de soluções aos problemas colocados, os pesquisadores, especialistas e participantes devem chegar a um relacionamento adequado entre saber formal e saber informal.” (THIOLENT,1985:68).

O plano de ação da pesquisa foi delimitado nas primeiras reuniões realizadas pelos grupos participantes. Nas mesmas, foram elaboradas as primeiras propostas metodológicas no seu conjunto.

A data de começo das experiências de campo foi fixada para a segunda semana de setembro, e a finalização para o dia 30 de novembro de 1994.

As funções dos participantes foram estabelecidas na Fase exploratória de cada pré-escola. Finalmente, o resultado do plano de ação foi a presente pesquisa.

Estabeleceu-se um plano de ação, que incluiu a realização de um diagnóstico prévio, a colocação dos problemas, a discussão do tema da pesquisa, encontros com os professores para planificação das atividades, a realização de

seminários e possíveis contribuições para a melhora dos projetos pedagógicos relacionados com a ludicidade e o jogo das crianças.

No capítulo seguinte, passarei a relatar as experiências lúdicas realizadas com as crianças, em ambas as escolas.

CAPÍTULO III

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS

1 – Experiências realizadas na Pré-escola “X”

a) Brincando com as roupas dos pais: “mamãe e papai”

A proposta deste dia, que já era conhecida pelas crianças, foi brincar de “faz de conta”. Ela surgiu a partir da colocação de Gabriela¹ quando, no final da aula passada, manifestou querer brincar com fantasias:

Tom: – *“Lembram que no final da aula passada eu perguntei de que gostariam de brincar hoje. Gabriela sugeriu brincar com as roupas de nossas mães ou pais. Também combinamos de trazer hoje à aula roupas deles. Trouxeram?”*

Todos: – *“Lembramos sim, lembramos e trouxemos roupas!”*

Tom: – *“Para brincar consegui uma mesa, cadeiras, bambolês, colchonetes e outras coisas. Vamos ver se com as coisas e as roupas que trouxeram dá para brincar legal. Que roupas trouxeram?”*

Diante da minha pergunta, as crianças começaram a mostrar que coisas tinham trazido: saias, sapatos, gravatas, blusas, vestidos, calças, colares, cosméticos, etc.

Tom: – *“Então, proponho a vocês pegar as coisas e começarem a fantasiar. Quem quiser ir ao banheiro para trocar-se, vai, Ah?”*

Todos: – *“Vamos, vamos”*.

No caminho para o pátio percebi, a partir da fala delas, como iria

¹ Os nomes das crianças que aparecem nos relatórios são fictícios.

ser emocionante para as crianças brincar com as roupas dos próprios pais: o sentimento foi de acesso a coisas do “mundo dos adultos”, tendo-as ao alcance para brincar.

Ao chegar no pátio conversamos sobre as coisas que tinham trazido: calças, saias, sapatos, colares, pinturas, cosméticos, gravatas, vestidos e blusas; a tudo isso acrescentamos, para brincar, uma mesa, seis cadeiras, colchonetes, bambolês, almofadas de diferentes cores e uma pá de lixo, vassoura e rodo de água. Conforme tínhamos combinado, após conversarmos, todos foram para o banheiro para fantasiar-se.

Quando voltaram ao pátio (já disfarçados), comentaram animadamente entre eles sobre suas roupas, e as meninas começaram a se maquiar. Uma vez maquiadas, começamos a organizar os ambientes da casa e combinando que personagens iria cada um representar:

Tom: – *“Vamos começar a organizar os ambientes da casa. Temos aqui mesa, cadeira, bambolês”*.

Gabriela: – *“Este vai ser o portão da casa”*.

Tom: – *“Onde, onde...?”*.

Gabriela: – *“Aqui, aqui vai ser a porta da casa”* (Gabriela pegou duas cadeiras e fez a porta da casa. Por outro lado, Erika e Patrícia se preocuparam em fazer suas camas com as almofadas. Depois de arrumar tudo).

Gabriela: – *“Eu quero ser mãe”*.

Andressa: – *“Eu também quero”*.

Rachel: – *“Eu, eu, eu...”*.

Gabriela: – *“Eu quero ser a mãe da Rachel”* (O papel mais solicitado para representar foi o da “mãe”).

Andressa iria ser “mãe” de Gabriela e Danilo, e, ao mesmo tempo, a esposa de Thiago; Erika iria ser mãe de Rachel e Patrícia. Eles decidiram que eu era “o ladrão”. No meio de uma aparente desordem, começamos a brincar.

Quando todos estavam dentro da casa, decidiram ir ao “cinema”. Saíram juntos e, chegando lá, improvisaram uma platéia e se sentaram confortavelmente. Um guarda-sol pendurado foi escolhido como telão, pois, a

maioria queria assistir um filme de animais da Amazônia. Assim sendo, Gabriela me sugeriu que fizesse figuras com minhas mãos (com a técnica de sombras de teatro chinês), e representasse no telão diferentes animais: jacaré, cobras, borboletas, morcegos, elefante, cisne, etc.

Andressa: – “*Senta filhinha!*”.

Gabriela: – “*Estou arrumando-me, mãe...*”.

Erika: – “*Sentem filhas*”.

Gabriela: – “*Oh, tio, faz alguma coisa para a gente assistir.*”

Tom: – “*Filmes de que querem assistir*”.

Gabriela: – “*De bichos, de bichos da Amazônia!*”.

Tom: – “*Um filme de bichos? Então começou o cinema!*”.

Gabriela: – “*Faz o jacaré, o jacaré...*” (E comecei a brincar realizando sombras com minhas mãos por detrás do toldo. Eu representei os animais que as crianças solicitaram).

Tom: – “*O jacaré. Olha que bonito o jacaré!*”.

Gabriela: – “*A cobra; assim, oh...*” (Gabriela mostrou-me mais de uma vez como realizar os animais).

Tom: – “*A cobra...*”.

Gabriela: – “*O morcego*”.

Tom: – “*Aqui o morcego...*”.

Gabriela: – “*O morcego eu falei; isso é um passarinho. Olha, assim oh, assim oh...*” (Ela mostrou-me como fazer “corretamente” o morcego).

Tom: – “*Agora o cisne, que bonito cisne!*”.

Gabriela: – “*Agora o passarinho*”.

Tom: – “*Não, agora é o elefante*”.

Todos (sorrindo): – “*Que bonito elefante*”.

Tom: – “*E o filme, quando vai acabar?*”.

Gabriela (falando para Geraldinho): – “*Oh, tio, filma Ah, olha Ah*” (Os animais foram sucedendo-se. O “filme” foi seguido por todos com atenção).

Andressa: – (falando para os companheiros da turma) “*Fim*”.

Finalizado o filme voltaram todos juntos para casa. Então combinaram para que quando todos estivessem dormindo, entrasse o “ladrão” na casa para roubar os sapatos de todos.

Uma vez que deitaram para dormir, entrou em cena o “ladrão”. Ele entrou na casa, e com cuidado pegou os sapatos de todos. Tudo estava acontecendo de forma ideal para ele até que, quando fugia, ao passar pela porta disparou o “alarme”. Todos acordaram rapidamente e, cercando o ladrão, recuperaram todas as coisas roubadas. Ele foi levado para a prisão, ficando na cadeia “*por dois minutos*”.

Tom: – *“O ladrão! Se aproxima da casa. Que bom que está todo o mundo dormindo. Vou aproveitar a roubar os sapatos. Vou roubar os sapatos daqui, estes outros também. Que bom que está todo mundo dormindo”.*

Erika: – *“Não esqueça de pegar os meus”.*

Tom: – *“Já aproveitei para roubar todos os sapatos, e ninguém se deu conta...”.*

Gabriela: – (Falando baixo para todos seus companheiros) *“Quando o ladrão sair vai disparar o alarme”.*

Tom: – *“Uh, todo mundo dormindo, e ninguém acordou...”.*

Andressa: – *“Aaaiihhh! Ai, ai!”.*

Todos gritando e acordando ao mesmo tempo: – *“Aaaiihhh! Ai-ai!”.*

Tom (fugindo contra a perseguição, num canto do pátio): – *“Não, não, por favor”*

Andressa e Gabriela: – *“Preso, preso, preso!”*

Erika: – *“Fica ahí preso; cassetadas, tem que tomar cassetadas de nós.”*

Danilo e Thiago: – *“Uuuuh, está chegando a Polícia. Cadê o ladrão? Ah, aí está; vamos pegar o ladrão, não pode fugir. Cassetadas, vamos dar cassetadas!”.*

O ladrão foi pego, e começou a apanhar da Polícia. Ele foi conduzido a um canto, o qual foi chamado por uma menina de “cadeia”. Ao chegar ali continuou apanhando, até que decidiram deixá-lo nesse canto. Depois todos se retiraram em direção à casa, deixando ao ladrão na “cadeia”.

Tom: – *“Quanto tempo vai ficar preso o ladrão?”*

Gabriela: – *“Dois minutos, dois minutos”.*

Depois foram novamente ao cinema. Nesta vez a família combinou que quando chegasse a noite, todos iriam deitar. O “ladrão” aproveitou novamente a oportunidade para entrar em ação, mas desta vez para roubar uma criança. Ele tentou entrar com extremo cuidado para não acordar ninguém, e quando estava pronto para fugir, ao sair pela porta da casa disparou novamente o alarme. Não adiantou tentar fugir da perseguição de todos, pois, o ladrão novamente foi cercado para “levar cassetadas” da polícia.

Cenas de arrumar a casa, preparar o almoço ou sentar-se para jantar sucederam-se por um espaço de tempo prolongado. Também repetiram-se cenas de ir ao “cinema” e de “ladrões” sequestrando ou roubando:

Thiago: – *“Vamos deitar, gente; vamos dormir já”.*

Andressa: – *“Tio, agora vai entrar o ladrão na casa para roubar gente, tá?”*

Erika: – *“Vamos deitar todos juntos já”*.

Thiago: – *“O ladrão agora vai entrar e roubar ela (apontando Patrícia)”*.

Tom: – *“O ladrão agora vai entrar na casa para roubar gente? Vai ser um sequestro então!”*

Patrícia, Gabriela e Rachel: – *“Sim, o ladrão agora vai entrar para roubar uma das filhas de Erika”*.

Todos: – *“Sim, um sequestro!”*

Tom: – *“O ladrão vai entrar na casa... Uh, todos estão dormindo, e vou poder agir sem resistência de ninguém... Vou aproveitar para pegar esta menina que está dormindo. Que bom que ela não acordou ainda”*.

Todos: – (Dando risadas) *“Ele pegou a filha de Erika!”*.

Tom: – *“Je, je, je, levo a ela, levo a ela...”*.

Rachel: – (gritando a um dos meninos que estava deitado perto da porta) *“Dispara a alarme, dispara que temos que salvá-la”*.

Érika: – (Que acordou, e chegou a ver o ladrão levando sua filha) *“Aaaühhhh! Minha filha!”*

Tom: – *“Me rindo, me rindo, já soltei a Andressa”*.

Danilo e Thiago: *“Nós somos da polícia, vamos pegar o ladrão!”*

O ladrão foi perseguido e preso novamente. Depois de ter sido levado à “cadeia”, me pediram para repetir novamente a cena do sequestro. Desta vez, a perseguição ao ladrão foi bem mais organizada.

Em um momento, observei que pela primeira vez o brincar não foi em um só grupo. Foi quando três crianças afastaram-se para um canto do pátio e, depois de estabelecer seus vínculos familiares, brincaram de mãe e filhas. Elas arrumaram um canto com almofadas e cadeiras, delimitando espacialmente o que seria a casa delas:

Tom: – *“O que estão fazendo vocês sentadas frente à parede?”*

Erika: – *“Estamos assistindo a televisão”*.

Patrícia: – *“Sim, estamos assistindo a um filme de natação”*.

Tom: – *“Hum, que bom; e vocês gostam muito de natação?”*

Patrícia e Erika: – *“Sim, gostamos muito”*.

Patrícia: – *“Os desenhos animados são mais legais”*.

Duas crianças se aproximaram onde elas estavam brincando e começaram a “bater à porta”.

Patrícia e Gabriela (quase que gritando): – *“Ton, ton, ton, ton!!!”*.

Érika: – *“Já vai!”*.

Simultaneamente em um outro canto do pátio, uma mãe lutava

contra dois ladrões que pretendiam sequestrar a sua filha. Eles tentavam segurar a criança, valendo-se de bambolês e cordas.

Após um espaço de tempo, voltaram a se reunir em um grupo só e compuseram duas novas famílias, para brincar de visitas.

Depois de quase uma hora, propusemos dar por finalizada a brincadeira. Sentamos em uma roda e começamos a conversar a respeito da brincadeira de todos. Depois de conversarmos, aproveitei para comunicar ao grupo sobre as atividades futuras e que, para a próxima aula, todos iriam assistir à fita de vídeo com a gravação da brincadeira, para depois serem entrevistados sobre como se perceberam brincando de família.

Entrevista:

Tom: – *“Bom gente, agora vamos começar a falar do filme que assistimos. Gostaram do filme? Gostaram da brincadeira?”*

Todos: – *“Sim, gostamos”.*

Tom: – *“Por que gostaram?”*

Andressa: – *“Por que foi legal brincar de mamãe e papai”.*

Raquel: – *“Também foi muito gostoso brincar com as roupas da minha mãe”.*

Danilo: – *“Por que foi legal brincar de ladrão quando a gente usava os bambolês para pegar o Thiago e a Raquel e assim eles gritavam mamãe, mamãe! E aí eles tentavam fugir, eu pegava eles e, como eu era polícia, batia neles!”*

Tom: – *“E você Érika porque gostou da brincadeira”.*

Érika: – *“Por que a Patrícia foi ótima brincando comigo. A gente esteve sempre juntas até que começaram a atralhar os ladrões!”*

Tom: – *“Isso foi quando a gente brincava de ladrão, quando eu peguei a Patrícia para sequestrar. E você Érika que papel fez?”*

Érika: – *“De mamãe”.*

Tom: – *“E você gostou de brincar de mamãe com as roupas da mamãe?”*

Todos: – (risos em geral)... *“O Thiago foi muito engraçado.”*

Tom: – *“E você Thiago que papel fez?”*

Thiago: – *“De pai que ajudava a sua filha quando ela gritava pedindo ajuda.”*

Tom: – *“E você que outra coisa fez?”*

Thiago: – *“Eu fiz de polícia, e também de ladrão!”*

Tom: – *“E você Patrícia, gostou de ser a filha da Érika?”*

Patrícia: – *“Sim, eu gostei”.*

Tom: – *“De que coisas gostou mais na brincadeira?”*

Patrícia: – *“Gostei de ser a filha de Érika e na parte final, quando Thiago me queria pegar para*

sequestrar-me. E também quando o ladrão me pegou e tive que começar a gritar 'ai, ai, ai' para que todo mundo me salvasse".

Tom: – *"E você Felipe, que faltou à aula passada, o que achou do filme de seus amigos brincando? Que pode dizer de seus companheiros?"*

Felipe: – *"Foi muito gostoso de ver meus amigos brincando com as roupas de gente grande; eu acho que foi muito gostoso..."*

Todos: – (interromperam a fala de Felipe) *"Sim!"*.

Tom: – *"Porque vocês gostaram de brincar com as roupas?"*

Érika: – *"Porque foi legal brincar todos juntos com as roupas de gente grande. Por exemplo, eu brinco com as roupas de minha mãe em minha casa, mas sempre eu tenho que brincar sozinha. E aqui pudemos brincar todos juntos do mesmo jeito".*

Andressa: – *"Ah, porque pude pegar para brincar as roupas de minha mamãe, mesmo sabendo de que ela não queria..."*

Tom: – *"Como foi isso, que não queria..."*

Andressa: – *"Ah, quando eu falei para ela que iríamos brincar de mamãe e papai na escola com você, eu pedi as roupas dela. Sabe o que elas me respondeu? Que não; que roupas de gente grande era para usar gente grande. E que se me prestava, ela iria dar somente roupas que ela não usasse mais. Aí, eu insisti, insisti, insisti até que ela me deu as roupas dela. Me deu as roupas que ela usa, as que quisesse escolher!"*

Todos: – (Sorrindo) *"Que bom!"*.

Tom: – *"E agora uma pergunta para todos: de qual personagem vocês gostaram mais?"*

Entre todos; – *"Do ladrão, quando o ladrão entrou na casa para roubar a Patrícia; também quando todos descobrimos o ladrão e pegamos ele para bater".*

Tom: – *"Porque o ladrão apanhou? Onde viram vocês que os ladrões apanham? Viram isso alguma vez?"*

Todos: – *"Sim, já vimos bater em ladrões".*

Érika: – *"Eu vi: no jogo do Guarani".*

Patrícia: – *"Eu também vi, quando passaram pela televisão".*

Rachel: – *"Eu também vi, como a polícia batia nos ladrões do Corinthians".*

Danilo: – *"Uma vez eu vi na televisão um moleque de rua batendo em um ônibus e ele entrava pela janela para roubar".*

Rachel: – *"Uma vez eu vi que um ladrão lá, no bairro onde eu vivo, entrou numa casa e quando tentou ir embora foi pego pela polícia e deram muitas cassetadas nele".*

Tom: – *"Isso de polícia batendo no ladrão Andressa viu, Rachel, Thiago, Danilo viu".*

Felipe: – *"Eu vi também".*

Tom: – *"Eu tenho outra pergunta para vocês: a presença do meu amigo Geraldinho filmando quando brincavam, atrapalhou vocês, a presença dele influenciou em alguma parte da brincadeira?"*

Todos: – *"Não, a gente gostou que ele estivesse quando a gente brincava para filmar".*

Andressa: – *"Eu me senti muito a vontade..."*

Depois de conversar com as crianças vinte minutos, dei por finalizada a entrevista.

b) Representando histórias infantis: Chapeuzinho Vermelho

A atividade com as crianças foi planejada da seguinte maneira: no

começo da aula lemos a história, para posteriormente brincar com ela. Ela foi utilizada para propiciar na aula as expressões simbólicas das crianças. Antes de começar a leitura, perguntei às crianças se elas conheciam a história. As respostas surpreenderam-me: mais da metade da turma não conhecia.

O fato de que crianças não conhecessem uma história infantil sumamente “popular” como é “Chapeuzinho Vermelho”, levou-me a pensar que seria adequado levar como proposta lúdica brincar com uma história, pertencente à cultura popular infantil. No diagnóstico realizado por mim no começo da pesquisa, percebi que o modelo de educação que a escola oferecia para as crianças era muito tradicional, podendo detectar um forte impacto de “obrigatoriedade” nas tarefas escolares realizadas. Também, cada vez que eu ia à sala de aula para pegar as crianças para brincar, as encontrava sempre sentadas na sua cadeira (sempre na mesma cadeira, colocada no mesmo lugar), com seus corpos bem “disciplinados”, pois, segundo o depoimento que algumas crianças fizeram quando eu perguntei por que elas passavam tanto tempo sentadas, foi que: – *“Não dá para se mexer muito na sala de aula. A gente tem medo de levar ”bronca“ da tia (referindo-se à professora dela)”*.

A história foi lida e posteriormente começamos a dialogar sobre ela. “Chapeuzinho Vermelho” é uma estória que tem diferentes finais. Isso permitiu que as crianças intercambiassem conhecimentos que elas tinham das diferentes versões, e escolheu-se um final para brincar.

Foram utilizadas para brincar umas caixas de papelão, quatro cadeiras, revistas, uma fantasia de lobo, três almofadas, e uma vassoura, que serviu de escopeta. Na fita de vídeo pude observar que as caixas de papelão foram utilizadas para construir a casa de Chapeuzinho Vermelho; as cadeiras para fazer a casa da avó; as revistas serviram para fazer as folhas das árvores do bosque, e a

vassoura foi a escopeta.

Quando tudo ficou pronto, definiimos o que iria ser cada um, e começamos a brincar. A brincadeira começou com “Chapeuzinho” e sua “mãe” dentro de casa:

Mãe: – *“Chapeuzinho, comporte-se bem. Você vai ter que ir até a casa de sua avó para levar um bolo delicioso, já que ela está doente e tem uma fome enorme”.*

Chapeuzinho: – *“Sim mãe, sim. Eu vou direitinho para a casa da avó”.*

Mãe: – *“Tenta ficar esperta no caminho, pois por aí anda o lobo nojento; vai pela trilha do bosque mais curta. Chau, chau”.* (Quando finalizou o diálogo entre elas, Chapeuzinho esforçou-se para sair pela pequena porta da casa feita com as cadeiras).

Tentando não destruir a casa, ela esforçou-se para sair pela porta e, quando começou a deslocar-se para onde estavam umas crianças e eu “fazendo-me de bosque” (estávamos em diferentes poses, utilizando as folhas das revistas para fazer de conta que elas eram folhas das árvores).

No passeio de “Chapeuzinho” pelo bosque, algumas crianças tentaram timidamente cantar uma canção. Ao perceber que a maioria da turma não a conhecia, ficaram tímidas e desistiram de continuar cantando. Enquanto isso, “Chapeuzinho” deslocou-se por todos os cantos do bosque, até que observou que detrás de algumas árvores estavam escondidos uns “coelhos”. Ao dar-se conta que tinham sido descobertos, saíram de seus esconderijos, e começaram a brincar com “Chapeuzinho” de perseguição, de roda, etc.

Ao perceber que o “lobo” estava perto, os “coelhos” saíram para um outro canto do bosque, deixando “Chapeuzinho” sozinha com ele. Então começaram a brincar:

Lobo: – *“Pss, pss, Chapeuzinho! Para onde você está indo?”*

Chapeuzinho: – *“Estou indo para a casa da minha avó, no meio do bosque”.*

Lobo: – *“Onde mora a tua avó?”*

Chapeuzinho: – *“Onde mora? Como”*

Lobo: – *“Você vai ter que pegar por este outro caminho, que parece ser bem mais curto do que o caminho que você está andando. Melhor ir para lá* (assinalando o sentido contrário da casa da avó),

que é um caminho muito lindo..."

Chapeuzinho: – *"Muito obrigado"*. (Quando percebeu que tinha conseguido enganar Chapeuzinho, o lobo saiu todo contente em direção da casa da avó. Ao chegar na porta, "bateu" bem forte tentando enganar com a voz à avó, fazendo-se passar por Chapeuzinho. Uma vez que enganou-a, entrou na casa e a engoliu).

Foi interessante perceber que o "lobo" se preocupava em acompanhar sua fala movimentando com as mãos a boca do disfarce. No diálogo estabelecido, o "lobo" conseguiu persuadir a "Chapeuzinho" de pegar por um outro caminho do bosque.

"Chapeuzinho" começou a andar pelo caminho do bosque, e encontrou-se novamente com os "coelhos", que lhe propuseram brincar de roda. Enquanto "Chapeuzinho" brincava, o "lobo" aproveitou para ir até á casa da avó.

Observei que o "lobo" fazia movimentos engraçados para aproximar-se com muito cuidado da casa. Ao chegar lá, ele começou a bater no ar, fazendo barulho de porta batida. Dentro da casa, a "avó" não tinha percebido, estando ocupada com tarefas de limpeza. Ao perceber, o "lobo" voltou a insistir em bater na "porta", gritando para ser ouvido. Ao obter resposta, ele esforçou-se por imitar a voz de "Chapeuzinho" e, enganando a avó, aproveitou-se para entrar na casa. Uma vez dentro, ele travou uma luta com sua prissa e, depois de dominá-la, a comeu.

Lobo: – *"Toc, toc, toc!"*

Avó: – *"Quem é?"*

Lobo: – *"É sua netinha".*

Avó: – *"Pode entrar... Aaahhh!"* (enquanto era "engolida" pelo lobo).

[...]

Lobo: – *"Ah, que bom jantar... Ah, que gostoso jantar! Agora falta que chegue Chapeuzinho Vermelho para eu comer a minha sobremesa!"* (Depois de ser engolida pelo lobo, a avó saiu de cena e, escondeu-se detrás da porta, para seguir com muita atenção o desenlace da brincadeira).

No outro canto da sala, "Chapeuzinho" brincava de roda com os coelhos. As crianças que estavam de "árvores" avisaram a ela que a noite estava chegando, e que ela tinha uma tarefa para cumprir. Ela reagiu com surpresa, e,

despedindo-se dos “coelhos”, saiu rapidamente para a casa da “avó”.

Ao chegar na casa da avó, as crianças recriaram as cenas da conversa de “Chapeuzinho” com o “lobo”. Uma vez enganada, “Chapeuzinho” começou a deslocar-se por todos os cantos do parque, fugindo da perseguição. A cena foi seguida por todos com muita atenção, em especial pela “avó” (que se preocupava por estar escondida de todos, pois, ela tinha sido engolida), e pelo “caçador”.

Caçador: – *“Lobo maldito, vou te matar, vou te matar...”*

Pude observar que o caçador utilizava uma vassoura para fazer de escopeta. Ele a enfiou na barriga do lobo, e depois de discutir com ele começou a fazer barulho de balas. Quando o lobo caiu “morto” no chão, ele começou a “abrir” a barriga do lobo. A vassoura, que tinha sido a escopeta do caçador, agora foi utilizada como faca para abrir a barriga do lobo. Depois de muito esforço ele fez que abria a barriga do lobo, e gritou – “Sai”. Depois disso, pegou umas almofadas, e tentou colocá-las dentro da barriga do lobo. Quando eu perguntei o que ele estava fazendo, me respondeu: – *“Enchendo de pedras a barriga do maldito lobo”*.

Nesse momento, Gabriela entra em cena; pegando seus óculos, os colocou e deitou dentro das pernas do “lobo”, que estava fingindo de “morto” deitado no chão. Ela deitou-se dentro das pernas do “lobo” e, esforçando-se, começou a fazer de conta que saía da barriga dele.

Ou seja, quando a “avó” percebeu que o “lobo” tinha sido pego e esfaqueado, apareceu rapidamente em cena e, colocando-se deitada do lado do “lobo” acenou para todos que estava saindo da barriga dele. Depois disso, o “caçador” pegou umas almofadas e começou a “encher a barriga do lobo de pedras”.

Enquanto o lobo ficou dominado pelo caçador no chão (com a escopeta enfiada no meio de sua barriga), os outros personagens aproveitaram para

aproximar-se e bater nele. Enquanto ele estava no chão indefeso, aproximaram-se os coelhos e começaram a pisá-lo e a amaldiçoá-lo. Depois, os coelhos se distanciaram e se divertiram por terem se vingado do “lobo malvado”.

Finalizada a história, as crianças propuseram brincar novamente, mas desta vez trocando seus personagens.

Entrevista:

Depois que as crianças assistiram ao filme da brincadeira, começamos a dialogar da seguinte maneira:

Tom: – *“Gostaram do filme da brincadeira de Chapeuzinho Vermelho?”*

Todos: – *“Gostamos muito”.*

Felipe: – *“Eu gostei muito de ver a gente brincando todos juntos. Eu gosto de ver meus companheiros brincando numa fita de vídeo”.*

Tom: – *“O que foram na brincadeira? O que representou cada um na história?”*

Patrícia: – *“Eu fui 'coelinho', igual à Érika”.*

Felipe: – *“Eu fui o 'lobo' ”.*

Gabriela: – *“E eu fui a 'avó' de Chapeuzinho Vermelho”.*

Daniilo: – *“Eu fui o 'caçador' que deu conta do 'lobo malvado!'”*

Rachel: – *“Eu fui a 'mãe' de Chapeuzinho”.*

Tom: – *“E Thiago e eu fomos as 'árvores do bosque' ”.*

Felipe: – *“Eu fui o 'lobo malvado!'”*

Tom: – *“Vocês o que acharam do 'lobo malvado'? Quem fez de lobo se esforçou até para imitá-lo?”*

Todos: – *“Sim, pareceu mesmo o lobo da história”.*

Tom: – *“Ele conseguiu enganar Chapeuzinho Vermelho no seu encontro com ela no bosque?”*

Todos: – *“Ele enganou de tal forma que até Chapeuzinho Vermelho pegou por outro caminho para ir até a casa da avó”.*

Tom: – *“E a avó, como se sentiu quando chegou o lobo na sua casa?”*

Gabriela: – *“Eu estava deitada na cama, porque estava doente, e aí senti que bateram na porta. Quando perguntei quem era que estava lá fora, ele imitou a voz de Chapeuzinho para me enganar. Aí ele me enganou, e eu o deixei entrar na minha casa”.*

Felipe: – *“Eu entrei na casa dela... e a engoli!”*

Gabriela: – *“Sim, ele me enganou; quando entrou na casa, me comeu, me engoliu. Não adiantou gritar tanto. Ninguém ouviu”.*

Tom: – *“Que foi que falaram Chapeuzinho Vermelho e sua mãe dentro da casa, antes de sair ao bosque?”*

Rachel: – *“Eu fui a mãe”.*

Tom: – *“Tudo bem, mas o que falou para Chapeuzinho Vermelho quando se apressava para ir visitar sua avó?”*

Rachel: – *“Que andasse bem devagar pelo bosque, com muito cuidado, porque lá vive um lobo no meio do bosque”.*

Andressa: – “Minha mãe falou isso mesmo antes de sair de minha casa”.

Tom: – “E quando começou a andar pelas trilhas do bosque, com quem você se encontrou?”

Andressa: – “Eu me encontrei com o lobo, que estava andando detrás das árvores na floresta”.

Tom: – “E no filme, o que viram quando Chapeuzinho e o lobo se encontravam no bosque?”

Thiago: – “Eu vi que o lobo, fantasiado de lobo, se aproximou até ela e a enganou para pegar por outro caminho”.

Tom: – “Mas, Andressa, sua mãe não falou para você o caminho que tinha de andar, e que não se desviasse dele?”

Andressa: – “Sim, minha mãe me falou, mais eu pequei por um outro caminho no bosque”.

Tom: – “Por que?”

Andressa: – “Porque o lobo mandou”.

Tom: – “E quando começou a andar pelo outro caminho, com quem você se encontrou?”

Andressa: – “Com os coelhos! Aí, eu fiquei brincando de roda com eles”.

Felipe: – “Os coelhos se encontravam brincando no bosque. Eu vi ele”.

Tom: – “Quem foram os coelhos?”

Érika: – “Eu fui o coelho, um dos coelhos. O outro foi Patrícia”.

Tom: – “Que fizeram quando se encontraram com Chapeuzinho Vermelho?”

Patrícia: – “Os coelhos convidaram a Chapeuzinho Vermelho para brincar de roda com nós”.

Tom: – “Onde os coelhos estavam quando encontraram ela?”

Os coelhos: – “Detrás das árvores”.

Tom: – “E você lobo, o que foi que falou para Chapeuzinho?”

Felipe: – “Que ela andasse pelo caminho errado”.

Tom: – “Por que? Que era que você queria?”

Felipe: – “Eu? Comer a avó”.

Tom: – “Mesmo? E como você fez para conseguir isso?”

Felipe: – “Eu fui até a casa da avó e, batendo na porta imitei a voz de sua netinha. Aí, ela me deixou entrar e eu comi ela. Depois eu deitei na cama para esperar Chapeuzinho para comê-la também de sobremesa”.

Tom: – “Quê? Você queria comer a Chapeuzinho de sobremesa? Nossa, que lobo faminto! E para enganar Chapeuzinho, o que fez você?”

Felipe: – “Eu deitei na cama da avó, coloquei as roupas e os óculos dela e fiquei esperando”.

Tom: – “E você, Chapeuzinho, quando chegou à casa de sua avó, não encontrou nada de estranho?”

Andressa: – “Eu a achei meio misteriosa”.

Érika: – “E aí, eles começaram a falar”.

Andressa: – “Depois das perguntas que eu fiz dos olhos e da boca dela, ele começou a me atacar”.

Tom: – “E quem entrou em cena nesse momento?”

Todos: – “O caçador!”

Danilo: – “Eu fui o caçador. Cheguei até a casa da avó, e encontrei o lobo tentando comer Chapeuzinho Vermelho”.

Tom: – “E aí, que fez você para salvar ela?”

Danilo: – “Eu ataquei o lobo. Eu coloquei a escopeta na barriga. Depois eu o cortei, tirei à avó e comecei a jogar pedras dentro da barriga dele”.

Tom: – “O que a gente ficou brincando na aula passada, parece a história que a gente leu de Chapeuzinho?”.

Andressa: – “Para mim sim, pois, eu me lembro que uma vez fui assistir no teatro uma peça de Chapeuzinho Vermelho, e o que nós fizemos todos juntos pareceu-se muito com o que eu vi lá no teatro do bosque...”

Tom: – *“Depois disso acabou a brincadeira, não? Thiago, uma pergunta para você: como se sentiu sendo árvore na brincadeira?”*

Thiago: – *“Muito difícil. Ficaram doendo os meus braços”* (sorrisos de todos).

c) Brincando com caixas de papelão e sucata

Comumente ouve-se de quem trabalha com crianças na pré-escola queixas pelo escasso material que nos é oferecido para levar adiante nossas tarefas educativas. Mas, a experiência profissional de dez anos trabalhando com crianças de quatro a seis anos de idade, levou-me a pensar da seguinte maneira: quanto menores são as crianças, menos materiais sofisticados são necessários para trabalhar com elas. Dito de outra maneira: quanto mais simples são os materiais incluídos numa atividade lúdica, maior chance damos às crianças de manifestar a sua capacidade de expressão simbólica; damos mais chances de agir em liberdade, além de propiciar condições ideais para a manifestação de um grande poder de simbolização.

Propôr para as crianças brincar com caixas de papelão e sucata nos propiciou uma excelente oportunidade para atingir o objetivo. Oferecendo a elas os materiais, em um ambiente de livre expressão, facilitando, dessa maneira, a liberdade de brincar simbolizando o que quisessem.

A proposta da aula consistiu em brincar com todos os materiais fazendo o que quisessem. Os materiais oferecidos foram os seguintes: doze caixas de papelão, um montão de sucata (que as crianças tinham trazido para a escola, em especial muitas coisas de supermercado), quatro cadeiras e uma mesa (da sala de aula).

Depois de apresentados os materiais para brincar, a professora falou para a turma que tudo isso era para brincar hoje. Entre elas e com absoluta liberdade, deveriam pensar do que brincar.

As propostas foram aparecendo; umas eram recebidas com entusiasmo, e outras eram descartadas. A escolha da brincadeira foi feita com a participação de toda a turma, dando cada um a sua opinião. Desta maneira, foi proposto brincar de construir uma casa e que as caixas eram carros, etc. Observando a fita de vídeo, pude transcrever o seguinte diálogo:

Professora: – *“Pessoal: olha, todas as coisas que temos para brincar hoje: caixas de papelão, sucata, cadeiras e uma mesa. Agora, vocês vão decidir de que brincar com todas estas coisas. Vamos?”*

Alguns: – *“De que podemos brincar?”*

Felipe: – *“Com as caixas podemos montar uma casa...”*

Andressa: – *“Ah, não. Podemos fazer que elas sejam carros...”*

Érika: – *“Com toda a sucata que temos, com tudo isso podemos montar um supermercado...”*

A idéia de Érika foi muito bem aceita por todas as crianças. Aos poucos foram-se ouvindo propostas sobre o que fazer com as caixas de papelão e com a sucata. Nesse momento a professora reforçou o entusiasmo delas, sugerindo que, já que tinham concordado sobre o que brincar, que começassem a combinar entre todos como fazer para montar o supermercado.

Imediatamente, todas as crianças começaram a construir o supermercado. Sugestões de como colocar as prateleiras eram ouvidas e discutidas, as seções eram definidas e as coisas foram, aos poucos, desaparecendo do chão (onde tinham sido colocadas para a sua apresentação no começo da aula), para ser vistas ordenadas dentro das prateleiras construídas.

A forma como tudo era ordenado, fez-me refletir sobre a idéia que diz respeito ao brinquedo nessas idades: não existe coisa mais séria para as crianças que brincar.

Brincando, as crianças punham em prática suas noções de seriação, de classificação, de espaço e de tempo. Tudo isso, além da solidariedade e colaboração desenvolvida nos relacionamentos sociais. Evidentemente, uma ótima maneira de exercitar todos esses conhecimentos de forma lúdica.

O supermercado montado pelas crianças foi como os existentes nas cidades, com seções bem definidas: das bebidas, das bolachas, dos produtos de higiene pessoal e limpeza, a farmácia e a secção dos lácteos – com geladeira e tudo. As cadeiras tinham sido utilizadas para demarcar a porta de entrada e saída, e na mesa foi montada “o caixa”. As caixas de papelão que sobraram foram colocadas fora, todas alinhadas umas atrás das outras para serem os “carrinhos” que os clientes iriam utilizar para fazer as compras:

Tom: – *“Felipe, Érika: o que estão fazendo com a mesa e as cadeiras?”*

Érika: – *“Aqui vai ser o caixa onde a gente que compra vai pagar ao dono. E as cadeiras, a porta do supermercado”.*

Professora: – *“E essas caixas que estão naquele canto, o que estão fazendo lá?”*

Patrícia: – *“Deixe aí tia, que esses são os 'carrinhos' ”.*

Definir o que iria ser cada um, foi resolvido de forma simples: Felipe rapidamente manifestou sua vontade de ser o dono e caixa do supermercado (a semelhança de sua mãe na vida real), e o resto das crianças, os clientes e visitantes. Demonstrando um bom poder de mando, Felipe colocou-se “no caixa”, mandou todos para “fora do supermercado” e quando o mesmo ficou vazio, ordenou aos clientes que a entrada estava liberada para as compras:

Felipe: – *“Hei, Thiago, por onde você pensa que vai entrar?”*

Thiago: – *“Eu quero entrar para comprar algo para comer”.*

Felipe: – *“Não, Thiago, não; entra por aqui, pela porta do supermercado”.*

Danilo: – *“Cadê os 'carrinhos'?”*

Todos: – *“ Os 'carrinhos!' ”* (Todos correram para fora do supermercado para pegar os “carrinhos”. Imediatamente preocuparam-se pelo “dinheiro”. Felipe pegou um pote com notas de real feitas de papel e desenhadas pelas crianças em aula e encarregou-se de repartir o dinheiro para todos os seus companheiros).

As crianças entraram no supermercado. Utilizando os carrinhos, deslocaram-se entre as prateleiras e, atentamente, selecionavam produtos para serem comprados. Andando por entre as prateleiras, uns deslocavam-se a pé; outros, arrastavam-se pelo chão para empurrar seu carrinho fazendo as compras.

Durante as compras os clientes deslocaram-se com muito cuidado,

pedindo licença para passar nos cruzamentos, estabelecendo pequenos diálogos sobre a qualidade dos produtos que estavam sendo comprados.

Passado o tempo (uns dez minutos), apareceu o primeiro cliente pelo caixa com seu carrinho completamente cheio de produtos. O dono, cuidadosamente retirou um por um os produtos comprados e os ordenou na mesa, dando-lhes um preço a cada. Como a quantidade de produtos comprados era grande, a cliente queixou-se da espera. O dono respondeu-lhe energicamente que era necessário registrar produto por produto, como acontece em qualquer supermercado do mundo. Ela sugeriu uma solução inteligente, para fazer com que todos fossem mais dinâmicos: dar a todas as coisas compradas –colocadas dentro do carro–, um único preço. O dono negou-se, pois ele desfrutava do que estava fazendo no caixa.

Depois que todos os produtos foram registrados, o dono do supermercado deu o preço final. Isso motivou uma discussão entre o dono e a cliente: ela queixou-se do preço que estava sendo cobrado pela sua compra. A discussão deu lugar a temas atuais, dentro do que é a vida cotidiana na sociedade brasileira (é comum ouvir discussões sobre o preço das coisas, benefícios e malefícios do chamado “plano real”, e das dificuldades do povo para poder sobreviver).

Para o pagamento das compras foram utilizadas como dinheiro umas folhas recortadas. Aos poucos, foi-se formando uma grande fila no caixa. Os clientes, diante das discussões começaram a reclamar da demora. Quase todas as crianças estavam na fila. Só umas poucas ainda estavam dentro do supermercado, deslocando-se por entre as prateleiras, na procura de produtos para comprar.

Em um momento (imitando que tinha um alto-falante) o dono começou a dar a notícia de que o supermercado fecharia suas portas dali a dez minutos. A notícia deu desespero a quem ainda se encontrava comprando, e

aumentou as queixas dos que se encontravam na fila do caixa.

Fechado o supermercado, o proprietário entusiasmou-se com o dinheiro recebido no dia. A alegria dele com seu dinheiro, não lhe permitiu enxergar que da forma como se encontrava vazio o supermercado, não iria dar para abrir outra vez. Então eu o convidei para que ele desse um passeio por entre as prateleiras, para que visse se ainda o supermercado estava equipado para abrir outra vez. Passeando com preocupação por entre as prateleiras, constatou que estavam literalmente “vazias”, e que da forma como estava tudo, não dava para abrir outra vez. Depois de refletir intensamente na procura de uma solução, chegou à conclusão que iria ser necessário comprar coisas “dos distribuidores” para poder equipar novamente seu supermercado.

As outras crianças faziam de conta que chegavam em suas casas e tentavam arrumar as coisas compradas por elas, cada uma em seu canto. Eles ouviram a notícia de que o dono estava precisando comprar coisas de “distribuidores” para equipar seu supermercado e ficaram entusiasmados. Rapidamente foram colocando as coisas novamente dentro de seus “carrinhos”, e apresentaram-se na porta de entrada, oferecendo seus produtos ao dono.

Interessante foi observar o seguinte: os “antigos compradores”, que até haviam sido maltratados pelo dono, agora, numa espécie de revanche, pressionavam o dono (fazendo-se de “distribuidores”), com altos preços, exigindo mais e mais dinheiro dele.

O dono foi cedendo às pressões dos distribuidores. À medida que comprou coisas amontoou tudo na porta de entrada. Uma vez vendidas todas as suas coisas, os “distribuidores” saíram felizes, contando seu dinheiro. Chegado um certo momento, o dono questionou como dar conta para arrumar tudo. Surgiu uma boa idéia: contratar “empregados”. Isso aconteceu e aos poucos foi sendo tudo ordenado

novamente, para a futura abertura do comércio.

Érika e Patrícia ofereceram-se para trabalhar no supermercado. Posteriormente, ao não dar conta do serviço, foram contratados outros empregados. O dono passeava por entre as prateleiras e pressionava insistentemente seus empregados para trabalhar, já que ele estava ansioso para abrir seu negócio:

Érika: – *“Espera um pouco Felipe, nós temos muito trabalho!”*

Tom: – *“Vai Felipe, tenta ajudar as suas empregadas. Se elas não dão conta do serviço, tenta contratar mais gente, para colocar tudo nas prateleiras”*.

Felipe: – *“Elas vão dar conta do serviço sozinhas”*

Érika: – *“Felipe, você está abusando!”*

Professora: – *“O dono deveria estar trabalhando também”*.

Felipe: – *“Eu sou o dono e tenho direito a não fazer nada!”*

A resposta foi categórica. Incorporando seu papel de dono, negou-se fazer tarefas braçais. Afinal ele solucionou a desordem contratando todos que pediam para trabalhar. Desta forma, todas as crianças integraram-se na brincadeira.

Felipe: – *“Vamos, vamos! Põe as coisas na geladeira, vamos, todas as coisas na geladeira...”*

Todos: – *“Basta Felipe.”*

Professora: – *“Este supermercado está demorando demasiado para abrir...”*

Felipe: – *“Rachel: você tem que fazer as coisas mais rápido”*.

Rachel: – *“Que está acontecendo com você?”*

Felipe: – *“Que quer? O que pensa que é trabalhar? Vamos...vamos!”*

Quando tudo esteve pronto, pagou pelo serviço prestado aos empregados e, colocando-se na porta de entrada, colocou todo mundo fora. Quando ficou vazio, deu uma volta entre as prateleiras verificando estar tudo pronto para abrir novamente. Enquanto passeava, Érika e Andressa aproximaram-se da caixa e roubaram o dinheiro do dono. Quando ele percebeu o que estava acontecendo, ficou bravo, e começou a perseguir os ladrões por todos lados. Ao não dar conta dos ladrões, foi acalmado pela professora, que deu a ele uma solução: abrir novamente o supermercado e vender muito para voltar a recuperar o dinheiro perdido, ganhando ainda muito mais.

As situações foram se repetindo várias vezes. Uma vez vazio, todos os

clientes passavam pela caixa, tentavam “pechinchar” dos preços, e quando o dono fechava seu comércio apareciam novamente “distribuidores” os quais comprava seus produtos. A brincadeira foi repetida várias vezes e quando virou vagunça eu propus o fim da brincadeira.

Entrevista:

Uma vez finalizado o filme começamos a conversar sobre a brincadeira:

Tom: – *“E daí pessoal, o que vocês acharam do filme da nossa brincadeira de supermercado?”*

Andressa: – *“Foi muito bom ter brincado com todas essas coisas, que às vezes é difícil de encontrar para brincar...”*

Tom: – *“Com a sucata da casa de vocês, o que fazem? Não brincam com ela?”*

Daniilo: – *“Brincar? Isso sim que é difícil... Na minha casa, a sucata é colocada direto na lixeira. Minha mãe fala sempre que tudo isso (assinalando para a sucata com a qual brincamos, que estava colocada numas caixas de papelão) deve ir direto para a rua”.*

Tom: – *“E vocês o que acham... É possível brincar com sucata e caixas de papelão e divertir-se?”*

Todos: – *“Sim, é possível e muito gostoso”.*

Tom: – *“Gostoso porque?”*

Gabriela: – *“Gostoso por isso mesmo: a gente brinca com as coisas e pode fazer o que quiser com a sucata e as caixas de papelão”.*

Érika: – *“O bom de brincar com todas essas coisas é que fizemos o que queríamos com tudo isso. Deu para brincar de qualquer coisa”.*

Tom: – *“Por exemplo?”*

Felipe: – *“Ah!... Com as caixas de papelão fizemos um monte de brincadeiras”.*

Rachel: – *“E por isso a brincadeira foi legal. Numa hora, as caixas eram 'os carrinhos', depois, se eu quisesse fazer alguma outra coisa, eu fazia e pronto!”*

Felipe: – *“Com as caixas fizemos também as prateleiras...a geladeira...os carrinhos...”*

Tom: – *“Ou seja, vocês estão me dizendo que com caixas é bom brincar, porque com elas a gente pode brincar de muitos jeitos. Agora, uma pergunta para vocês: porque vocês sugeriram brincar de supermercado?”*

Érika – *“Ah, Tom... Você que acha? Tínhamos um monte de sucata para poder fazer o que quiséssemos... melhor foi ter feito um supermercado. Com toda a sucata dava para montar as prateleiras bem legais”.*

Tom: – *“Mas... não era possível brincar de outra forma com essas caixas?”*

Felipe: – *“Sim... Eu num momento propus montar uma casa para brincar. Mas a turma quis brincar de supermercado”.*

Gabriela: – *“Sim, brincamos de supermercado foi porque todos queríamos brincar disso, não é? Eu gostei de ter brincado de supermercado mesmo”.*

Tom: – *“Eu ouvi muita gente que queixou-se dos preços das coisas dentro do supermercado. De onde tiraram que as coisas são caras neste país?”*

Gabriela: – *“Eu estou acostumada com isso. Quando vou com a minha mãe para as compras, ela se queixa do preço das coisas, de como está nosso país...”*

Tom: – *“Felipe: de onde você tirou que é necessário tratar as empregadas dessa maneira?”*

Felipe: – *“Eu fiz direitinho, do jeito que minha mãe faz no comércio dela, lá, no centro da cidade”.*

Tom: – *“Ou seja, você fez na brincadeira coisas que acontecem na vida real, não é?”*

Felipe: – *“É, foi isso mesmo”.*

Gabriela: – *“Mas a gente pode voltar a brincar com essas coisas de novo, não é?”*

Tom: – *“Sim, só combinar para outro dia, e eu lembrar de trazer as caixas no meu carro”.*

Vários: – *“Lembra para a próxima vez...”*

Tom: – *“Para que vocês estão me pedindo que eu as traga? O que pretendem fazer com elas?”*

Felipe: – *“Podemos brincar de novo de supermercado!”*

Gabriela: – *“Ah, não! Você está louco Felipe? Podemos brincar de fazer outras coisas com todas essas caixas de papelão”.*

Tom: – *“Isso eu acho muito interessante: pegar as caixas para brincar de forma diferente. Vocês acham que é possível fazer isso?”*

Felipe e Thiago: – *“O que? Brincar de outras coisas, de forma diferente? Pois é lógico que podemos!”*

Gabriela: – *“Com todas essas caixas podemos fazer muitas coisas. Podem ser uns carros de corrida...”*

Ao final ficamos conversando de tudo o que podiam fazer com as caixas de papelão. As possibilidades para brincar foram enormes, e a proposta de brincar com elas e com sucata foi uma ótima idéia, pois, esse tipo de material contribuiu para muito, propiciando expressões simbólicas. Desta maneira, dei por finalizada a entrevista.

2 – Experiências realizada na Pré-escola “Y”

d) Brincando de faz de conta: “mamãe e papai”

A atividade foi planejada com as professoras na reunião de planejamento de atividades realizada no começo da pesquisa. As crianças deveriam apresentar-se na escola com roupas dos pais para brincar. No dia da atividade observei que no entusiasmo da atividade proposta, ouveram crianças que apareceram na escola já fantasiados com as roupas do pai, chegando da rua com naturalidade

A atividade começou mostrando as roupas de cada um. A exibição das mesmas foi acompanhada com atenção pelos colegas da turma que, ansiosamente, esperavam sua vez turno para mostrar aos companheiros o que tinham trazido.

Depois da “apresentação” das fantasias, começamos a discutir quais os papéis que cada um iria assumir. A professora entrevistou propondo às crianças que falassem quais pessoas integram uma família. A dinâmica facilitou a estruturação

das famílias, e os laços familiares foram estruturados pelas próprias crianças, segundo o papel que elas tiveram de representar:

Mariana: – *“Tem mamãe, papã, filhinha e filhinho”.*

Tom: – *“Que outras pessoas também integram uma família?”*

Fernando: – *“Tia, tio, o vovô e avó”.*

Tais: – *“Também tem a prima e o primo, o padrinho”*

Paula: – *“Na minha família também tem cachorro”.*

Tom: – *“Um cachorro é um integrante de uma família?”*

Vários: – *“Não, não deveria...”*

Outros: – *“Sim, os animais também formam parte de uma família!”* (A discussão se o cachorro de Paula era ou não considerado como integrante de uma família, foi-se aos poucos radicalizando. Os argumentos que cada um apresentou foram convincentes).

Tom: – *“Vejo que todos tem opiniões diferentes. Mas, eu acho que poderíamos solucionar a discussão da seguinte maneira: se o cachorro de Paula é tão querido, e ela acha que forma parte de sua família, é bom respeitar como ela pensa. Isso sim, todo o mundo sabe que o cachorro vai ocupar o lugar do cachorro e ponto. Ele, não vai ocupar o lugar do irmão, do pai, da mãe... Nesse sentido, o cachorro não forma parte da família”.*

Marina: – *“Eu acho que o Tom tem razão. O cachorro de Paula vai formar parte da família dela, mais como cachorro”.*

Todos: – *“Sim é assim, sim. Cachorro é cachorro...”*

Depois de definir qual era o lugar que ocupava o cachorro na família de Paula, voltei a retomar a discussão dos integrantes das famílias:

Tom: – *“Priscilla, como é tua família?”*

Priscilla: – *“Tem mãe, tem pai, e moro também com meus tios”.*

Fernando: – *“Nossa senhora, que família grande! A minha é bem menor”.*

Tom: – *“Para começar a brincar de mamãe e papãe, quem quer ser mãe?”.*

Várias meninas: – *“Eu... eu!”*

Tom: – *“Ta'ss falou que ela quer ser mãe. Quem quer ser pai, ou seja, marido de Tais?”*

Thiago: – *“Eu quero ser pai”.*

Quando as famílias já estavam formadas (quatro), propusemos que cada uma ocupasse um canto da sala para começar a brincar. A escolha de um canto para cada família facilitou a dinâmica da brincadeira, pois, o número de crianças da turma era elevado.

No começo, o espaço determinado para cada família foi respeitado. Dentro de cada família produziram-se cenas que permitiram observações interessantes, dentro da proposta da brincadeira. Em uma das famílias, todos tinham

sentado numa mesa e, conversando esperavam que a dona de casa servisse chá e lanche para todos. Num outro canto, foi possível perceber que os integrantes da família tinham entrado debaixo de uma mesa e brincavam quase que em silêncio. Isso me chamou a atenção, e aproximei para observar melhor o que acontecia com eles. Quando cheguei lá, perguntei a eles o que estavam fazendo debaixo da mesa. Eduardo contestou que onde eles estavam não era “debaixo de uma mesa”, eles estavam dentro da sua casa conversando sobre onde ir passear. Imediatamente saíram e apressadamente colocaram três cadeiras em fila, sentaram-se e saíram (arrastrando-as), em direção ao “centro” (referindo-se ao centro da cidade).

No canto da família de Paulinho, pude observar o desenrolar de uma discussão familiar. Paulinho discutia energicamente, tentando sair da sua casa para a rua, enquanto seu pai o agarrava pelo braço. Mais no fundo, a mãe dava conselhos para repreender seu filho que segundo ela não tinha razão para sair à rua nessas horas, pois era muito perigoso. Ao me aproximar deles, perguntei o que estava acontecendo, e uma criança me respondeu:

Tais: – *“Para onde pensa que está indo...?”*

Henrique: – *“Estou indo embora desta casa, não aguento mais!”*

Tais: – *“Fica aqui, se você chega a fugir, eu vou te pegar com o papai”.*

Henrique: – *“Não importa; eu vou embora. Vou brincar na rua”.*

Tais: – *“Thiago: ele fugiu; vamos pegar ele”.*

Aos poucos, a discussão entre pais e filho, tornou-se dramática. Henrique não renunciava a sua vontade de ir embora, e seus pais tentavam convencê-lo sem êxito. Depois da discussão, Henrique fugiu. atrás dele, saíram seus pais. No centro da sala aconteceram empurrões e discussões. O motivo de tudo isso foi tentar segurar Henrique, para voltar com ele para casa.

Tom: – *“O que está acontecendo com esses pais?”*

Henrique: – *“É meu pai que não me quer soltar...”*

Thiago: – *“Calma filho, volta para tua casa que mamãe está chamando”.*

Henrique: – *“Não, não; eu quero ser um moleque de rua”.*

Depois do diálogo, Paulinho fez um esforço para livrar-se de seu pai. e saiu correndo, fugindo para o outro canto da sala.

Pudemos observar as famílias brincando intensamente, cada uma no seu lar. Depois de um espaço de tempo, começaram a acontecer “visitas” de uma família a outra. Foi possível perceber que os que estavam representando o papel de “filho” começaram a reunir-se com outros “moleques de rua” no centro da sala, para brincar entre eles.

Ao melhor estilo de uma “ganguê”, os moleques começaram a fazer suas aventuras. Entusiasmadamente começaram a planejar o que fazer, planejando entre eles fugir de seus pais. Não faltaram cenas de brigas, perseguições e fugas. Dentre eles surgiu um ladrão, que tentou roubar uns bilhetes de papel feitos na sala de aula (de notas de cinco, dez e um real). O “ladrão” não teve muita sorte em sua aventura, pois, uma vez denunciadas suas andanças, foi planejada a sua captura, participando dela todos os “moleques de rua”.

Como era de se esperar, o “ladrão” não iria ter muita sorte ao mexer com a turma dos “moleques”. Ele foi perseguido, pego, e depois de “apanhar” foi levado para a cadeia. Vários amigos começaram a dar-lhe conselhos para o futuro quando conseguisse a liberdade.

Os “moleques de rua” distribuíram o dinheiro pego pelo ladrão, e posteriormente acertaram tudo para brincar de passageiros de ônibus. Para isso pegaram várias cadeiras e, colocando-as em fila no centro da sala, começaram a brincar de passageiros de excursão. Foi possível observar o dono do ônibus preocupado com a cobrança de dinheiro das passagens. E, quando todos se acomodaram confortavelmente nos seus assentos, começaram a “rodar”. Sentado na frente do ônibus, Bastian começou a buzinar e, arrastando sua cadeira, tentou avançar para frente, num gesto que foi imitado por todos. O dono do ônibus

preocupava-se insistentemente em cobrar as passagens.

A cena de cobrar passagens e avançar buzinando (cruzando a sala), repetiu-se várias vezes. De vez em quando aparecia alguém pretendendo entrar na brincadeira. Mas, assim como chegava era rechaçado pelo grupo, que já tinha afirmado uma espécie de “identidade” entre eles, pois, tinham fugido e passaram a ser “moleques de rua”.

Observamos que as brincadeiras foram se polarizando por sexos. A brincadeira de excursão no centro da sala contou com quase a maioria dos meninos, enquanto que brincar dentro de casa ocupou a maioria das meninas. Então comecei a deslocar-me pelas casas, com a intenção de observar as diferentes situações familiares que se produziam dentro delas.

Tom: – *“Que estão fazendo aqui?”*

Mariana: – *“Estamos tentando acabar de arrumar tudo para sair de visita”*. (Depois disso, saíram todos juntos em direção da casa de Taís. Eu acompanhei eles. Ao chegar lá Mariana começou a bater a “porta” com insistência.

Mariana: – *“Pum, pum, pum! Não tem gente nesta casa?”*

Taís (aproximando-se à porta): – *“Quem é?”*

Tom: – *“Oi, vizinha: somos da família da casa do lado, e queríamos fazer uma visita...”*

Thiago: – *“Entrem, entrem por aqui”*. (Desta maneira, todos entraram na casa de Taís. O recebimento foi caloroso, e depois se sentaram ao redor da mesa para começar a falar).

Daniel: – *“Que é isso? (assinalando para baixo da mesa, onde se encontrava Paula) É um cachorro mesmo?”*

Tais: – *“Sim, é nosso cachorro”*.

Danielle: – *“E ele têm nome?”*

Tais: – *“Ele se chama Viola”*.

“Mamãe” Taís começou a dar ordens a todos para preparar algo para servir às visitas. Distribuindo na mesa um jogo de panelas e pratos de plástico, falou para as visitas que podiam começar a comer. Numa das casas foi tomando protagonismo o “cachorro”. Deitado na sua casinha, tentou chamar a atenção de todos com sua simpatia. Ele chamou a atenção e começaram a brincar com ele.

Tom: – *“O que vão fazer com o cachorro?”*

Talita: – *“Agora vamos brincar com ele”*.

Jackeline: – *“Vou conseguir alguma coisa, para jogar bem longe e o cachorro buscar...”*

Joyce: – *“Boa idéia, vamos buscar um pau para brincar com ele”*. (Todos começaram a brincar. Jogando bem longe o pau, o cachorro tinha que ir buscá-lo e trazê-lo de novo. O cachorro se deslocava andando pelo chão de quatro, e quando era jogado o pau, ele tentava trazê-lo de volta somente com a boca).

Jackeline: – *“Olha isto, cachorro. Eu vou lançá-lo, e você vai trazê-lo de novo. Bem rápido, tah?”*.

Paula: – (ficando em “duas pernas”, e mostrando a língua de vez em quando) *“Guau, guau, guau...”*

Joyce e Talita: – (acariciando ele) *“Lindo cachorro, lindo, lindo...”*

A cena de brincar com o cachorro, repetiu-se muitas vezes. O cachorro foi ficando cansado; num momento, recusou-se a ir buscar o pau lançado e saiu para sua casa. Quando chegou, deitou-se no chão e fez de conta que dormia. As crianças que brincavam com ele se aproximaram e, ao ver que o cachorro estava cansado, o deixaram descansar.

Numa das casas, Maria José –mãe de Fernanda–, se preocupava com sua filha, que não dava certo com a faxina da casa, da preparação do jantar, etc. Elas tinham pego uma boneca, que era a filha menor, que com muito cuidado atenção era banhada, trocada e alimentada inúmeras vezes. Enquanto a mesa era arrumada com extremo cuidado para o jantar, chegava a “molecada de rua”, com a pretensão de ser convidada para comer. Eles entraram, provocaram várias confusões, e decidiram ir embora.

Numa outra casa, Carolina tinha pego a vassoura e a pá de lixo e acompanhada das filhas começou a faxina da casa. Depois de feita, se sentaram para preparar o café. As situações cotidianas eram representadas em todas as casas: o café da manhã, a preparação do jantar, a faxina da casa, dentre outras atividades do dia a dia de uma casa. Aos poucos, o brincar de família foi-se bagunçando. Foi nesse momento que decidimos pôr fim a brincadeira. Uma vez que elas tiraram suas fantasias, saíram para o parque da escola.

Entrevista:

Tom: – *“Vamos conversar sobre o filme que acabamos de assistir. De que brincaram vocês nessa aula?”*

Os quatro: – (Ao mesmo tempo) *“Brincamos de 'mamãe e papai', fantasiando com as roupas deles...”*

Tom: – *“Vocês gostaram de brincar com as roupas dos pais?”*

Tais: – *“Sim, eu gostei muito pelo fato de ter pego roupas deles para brincar”.*

Tom: – *“Você Taís, o que foi na brincadeira?”*

Tais: – *“Eu fui mamãe”.*

Tom: – *“E vocês?”*

Danielle: – *“Eu fui filha...”*

Paula: – *“Eu fui 'o cachorro' da família de Taís”*

Henrique: – *“E eu, num momento fui 'vovô', e depois eu troquei e fui filho...”*

Tais: – *“Sim, Henrique num momento ele foi um dos meus filhos”.*

Tom: – *“A mamãe, o que fez na brincadeira?”*

Tais: – *“Ah... Eu fiquei num momento dentro de minha casa. Então, eu aproveitava e arrumava e desarrumava as coisas da cozinha... Num momento começamos a receber visitas delas... E também dava comida ao cachorro e o penteava...”*

Tom: – *“Vocês receberam visitas? De quem?”*

Tais: – *“Da família dela (assinalando à Danielle); eles chegaram à porta de minha casa, e começaram a bater na porta antes de entrar”.*

Tom: – *“E quando entraram as visitas, que fizeram dentro de tua casa?”*

Tais: – *“Ah, de tudo. Eles entraram e os convidei a sentarem ao redor da mesa da sala. E aí conversamos e comemos...”*

Tom: – *“Então você preparou alguma coisa para a visita comer...”*

Tais: – *“É lógico, né? Eu fiz arroz, feijão, torta, servi chá, e também sorvete”.*

Tom: – *“E você, Danielle, saiu de passeio com sua família para a casa de Taís, gostou de como foi recebida pela sua vizinha?”*

Danielle: – *“Ah, eu adorei! A gente chegou na casa dela e foi tão bem servida...”*

Tom: – *“E você, Henrique, eu vi que num momento passou a ser filho da Taís. Que aconteceu que, num momento, começou a fugir por todos lados?”*

Henrique: – *“Si, num momento deixei de ser vovô e passei a ser filho de Taís. Foi uma confusão danada. Comecei a fugir porque eu não queria ficar na minha casa”.*

Tais: – *“A gente saiu para buscar ele na rua, e começamos a bater para que voltasse com seu pai”.*

Tom: – *“Porque fugiu da casa de seus pais?”*

Henrique: – *“Porque eu não gostava de ficar na minha casa”.*

Tais: – *“Daí, a fuga e a perseguição foi divertida. Ele queria de todas as maneiras, escapar dos seus pais e até tive que ir pegar o cachorro para nos ajudar a voltar”.*

Tom: – *“Vocês tinham um cachorro na casa?”*

Tais: – *“Sim, um cachorro muito bonito e obediente. Na minha casa sempre nos preocupávamos de dar de comer a ele. Às vezes, saía para passear; outras, dávamos comida e penteávamos ele”.*

Danielle: – *“Eu lembro do cachorro de vocês. Ele estava quando a gente foi a visitar a vocês. Eu não gostei muito dele porque dava para perceber que ele não tomava banho nunca”.*

Tais: – *“Não é verdade! Sempre nos preocupamos para que fosse o cachorro mais limpo do bairro!”*

Tom: – *“O cachorro de vocês tinha nome? Como ele se chamava?”*

Paula: – *“Eu...O cachorro se chamava Duque; não, não, eu foi o Viola”.*

Tom: – *“Como é a vida do cachorro? É gostosa a vida dele?”*

Paula: – *“É muito legal!”*

Tais: – *“Fazia chichi no poste...(e começaram todos a sorrir)”.*

Paula: – “*Eu fazia chichi no poste e na grama...Brincava no parque...*”

Tom: – “*Eu vi o cachorro brincando com um paõzinho*”.

Paula: – “*A gente atirava um paõzinho, e eu tinha que sair correndo para pegar*”.

Danielle: – “*Nós queríamos treinar o cachorro!*”

Tom: – “*Uma pergunta para vocês, Danielle e Taís. Em um, momento saíram todos juntos e...(interrompindo, Taís começou a falar)*”

Taís: – “*Si, porque a gente saiu para viajar de avião*”.

Tom: – “*Quando aconteceu isso?*”

Taís: – “*Não lembra? Foi quando todos nós deslocamos até as cadeiras e ficamos sentados mirando para a parede*”.

Tom: – “*O que vocês miravam na parede com tanta atenção?*”

Danielle: – “*Eu lembro, eu lembro! Quando a gente chegou ao avião, ficamos sentados, porque enquanto durou o viagem, passaram um filme para nós*”.

Tom: – “*Um filme na viagem de avião?*”

Taís: – “*Um bonito filme de bichos. Por isso nos sentamos comodamente, para assistir um filme interessante*”.

Tom: – “*Mas... num momento eu vi ao cachorro com vocês. O que estava fazendo o cachorro dentro do avião?*”

Taís: – “*Meu cachorro viajou com nós. Ele é um cachorro muito educado. Deitou no meu pé e ficou tranquilo*”.

Danielle: – “*Ele sempre se comportou na viagem de avião. Ele é um cachorro muito educado...*”

Taís: – “*Tom: podemos ouvir o que gravou no gravador?*”

Tom: – “*Vocês querem? Podemos...*”

Dado o pedido de Taís comecei a reproduzir nossa fala no gravador. A entrevista tinha “saturado” às crianças, e aproveitei a ocasião para dar por encerrada a entrevista à família

Tom: – “*Houve um momento, que vocês estavam dentro de suas casas trabalhando e eu me aproximei...*”

Mariana: – “*Sim, eu lembro, que você veio onde nós estávamos, com o cara da filmadora*”.

Tom: – “*O que estavam fazendo nesse momento?*”

Mariana: – “*Nos encontrávamos dentro da cozinha, preparando umas coisas para comer*”.

Tom: – “*O que estavam cozinhando?*”

Jackeline: – “*Estávamos preparando uns sorvetes, também bolo...*”

Giovanna: – “*Todas essas coisas eram preparadas por nós três*”.

Tom: – “*E para quem estavam preparando todo esse monte de coisas para comer?*”

Giovanna: – “*Queríamos ter alguma coisa feita, para se chegasse pessoas a visitar-nos. Por exemplo, num momento veio a Taís com seu cachorro*”.

Tom: – “*Você gostou de brincar deste jeito?*”

Giovanna: – “*Sim, porque podíamos fazer o que queríamos. Simk eu queria cozinhar, eu cozinhava; o mesmo quando minha mãe me pedia alguma coisa para fazer*”.

Tom: – “*E Mariana, o que achou?*”

Mariana: – “*Eu gostei também de brincar de 'mamãe e papai'*”

Num momento, aproximou-se ao grupo Fernando, e manifestou sua vontade de participar da entrevista. Eles sempre gostaram de ouvir-se no gravador. Então aproveitei a presença dele para fazer algumas perguntas:

Tom: – “*Fernando: o que foi na brincadeira?*”

Fernando: – “*Eu...filhinho!*”

Tom: – “*E como era esse filhinho com seus pais, com seus amigos?*”

Fernando: – “*Umm... Ele era muito bom, bonzinho mesmo!*”

Tom: – “*O que? Bonzinho? Você acha? Observando como vocês brincavam, eu vi você no meio de brigas...*”

Fernando: – “*Em brigas? Sim, sim... Mais eu tinha que me defender, não?*”

Tom: – “*E para que brigava?*”

Fernando: – “*Eu brigava para escapar de meus pais, e poder brincar fora de minha cas*”.

Uma vez finalizada a conversação com Fernando dei por finalizada as entrevistas.

e) Brincando no bosque

Para a aula de “brincando no bosque” nos propusemos com a professora montar uma série de atividades que permitissem às crianças “... *uma atividade fantasiosa acompanhada de ação corporal.*” (FREIRE,1989). Porém, nossa preocupação era propiciar às crianças uma atividade que permitisse a elas se manifestar fantasiosamente, para que, agindo corporalmente, levassem em conta seu tempo e seu espaço, a partir do brincar simbólico (FREIRE, 1989).

As brincadeiras escolhidas pretenderam levar em conta a relação atividade corporal/representação mental (FREIRE, 1989). E, para facilitar o “brincar no bosque”, nada melhor que ir ao próprio bosque da escola para fazê-lo.

A atividade começou com a colocação, para as crianças, que iríamos “brincar no bosque”. Então, perguntamos para a turma se conheciam alguma brincadeira para começar a brincar. Um jogo sugerido pela maioria da turma foi a brincadeira do “gelo”. Se bem esse jogo não tinha nada a ver com a proposta da aula, o utilizamos para começar, já que a vontade de brincar disso era enorme.

Enquanto os professores batiam palmas, as crianças tentavam deslocar-se por todos os cantos do bosque. Mas, quando um dos professores gritava a palavra “gelo”, assim que elas ouvissem deviam ficar imediatamente “geladas” no seu lugar.

A medida que a atividade se repetia, as crianças foram aperfeiçoando-se em ficar “geladas”, diminuindo, aos poucos, o tempo entre a palavra e a própria

ação de “gelar-se”. Por outro lado, deu para perceber que esse “ficar gelados” foi ganhando em riqueza de posições, ou seja, o que nos primeiros momentos era ficar numa pose simples, “detida”, foi mudando para poses mais variadas (num só pé, no chão, em cima de uma árvore, agachados, fazendo caretas, dentre outras).

Posteriormente, os professores propuseram brincar de “estátuas”, sendo que esta foi sugerida por um aluno. A brincadeira consistia em que todos poderiam andar pelo bosque, e os professores pediam para as crianças estátuas de diferentes animais para representar.

Dentro do mesmo esquema da brincadeira do gelo, ao ouvir as palmas, as crianças deveriam deslocar-se por todos os lados. E, quando um dos professores gritasse por exemplo “Estátuas ...de cachorros!”, todas as crianças deviam imitar corporalmente o animal escolhido. Desta maneira, foram-se sucedendo estátuas de diferentes animais. Num momento, as próprias crianças começaram a sugerir o que representar, e isso fez com que a brincadeira aumentasse as possibilidades de participação e criatividade. Assim sendo, muitas vezes as sugestões não foram de animais pertencentes a uma floresta: cachorros, cobras, leões, equilibristas, goleiros de futebol, lutadores de boxe, sucederam-se dentre outros. Pude perceber que, com muito entusiasmo, todos participaram da atividade. Também surgiram de maneira espontânea sorrisos, ao perceber entre todos as diferentes poses que seus companheiros assumiam no decorrer da brincadeira.

Tom: – *“Atenção, atenção... quero ver lindas estátuas de... cachorros! Nossa, que variedade de cachorros...”*

Rodrigo: – *“Olha aqui, olha aqui...”*

Carolina: – *“Olha a minha estátua de cachorro mixando”.*(De todos lados surgiam chamados. As poses foram muito variadas: tinha cachorros com as patas levantadas e com a língua de fora; outros estavam de quatro no chão com diferentes caretas; longe pude encontrar uma cachorra que subiu na árvore, olhava ameaçadoramente para um lado; tinha cachorros encostados nas árvores, com uma pata levantada para cumprimentar seu dono, etc. As variações das estátuas de cachorros foi grande).

Tom: – *“Atenção, agora eu quero ver umas lindas estátuas de 'cobras'! Nossa, quantas cobras tem nesta floresta. Olha, aqui tem uma cobra com a boca aberta* (era Paulinho que, deitado no chão,

tinha colocado suas mãos na cabeça fazendo, na sua pose a boca de sua cobra); e ali, uma cobra enroscada em si mesma (era Patrícia, que estava deitada no chão de lado, "enroscada" em si mesma); mais, pelo que eu vejo, também tem cobra enroscada nas árvores (eram Fernanda e outras, que, colocadas verticalmente, estavam abraçando as árvores, e até alguma criança arriscou subir num galho das árvores do bosque da escola para representar sua cobra). *Atenção, vamos levantar para brincar de novo*".

Todos: – *"Vamos, vamos!"*.

Tom: – *"Quero ver agora estátuas de coelhos!"* (Com os coelhos aconteceu o mesmo; uma ampla variedade de coelhos, cada um com algo de diferente. Numa criança, as mãos serviram para fazer as orelhas; em outras, as mãos fizeram de patas dianteiras, seja colocadas no chão ou levantadas. Até teve estátuas de coelhos que se deslocavam aos saltos. Logo todos foram imitando os clássicos movimentos dos coelhos, e começaram a deslocar-se por todos os cantos).

Tom: *"Uy, que interessante! As estátuas estão deslocando-se...por todos lados!"*.

[...]

Uma criança: – *"Oi, tio, começa a pedir estátuas de goleiros de futebol?"*.

Tom: – *"Eu quero ver lindas estátuas de goleiros de futebol. Quero ver esses goleros... já!"*.

A resposta foi imediata. Evidentemente, que é inegável a condição do futebol como esporte popular arraigado profundamente na cultura do povo brasileiro. As crianças não duvidaram em assumir imediatamente uma pose; talvez, foi a estátua solicitada que demorou menor tempo para conseguir que todos fizessem sua pose, sejam meninos ou meninas. Entusiasmadamente todos buscaram a sua colocação: uns, pulando para pegar uma bola no ar; outros, fazendo uma defesa com as mãos; vários segurando a bola; e teve gente que não duvidou em jogar-se no chão demonstrando ter feito uma *"excelente defesa"*.

Tom: – *"Umm, quantos goleiros diferentes!. Olha aqui, um goleiro jogando a bola para o escanteio. Olha este goleiro: pelo visto deve ter feito uma excelente defesa (ele se encontrava jogado no chão, completamente esticado, fazendo uma careta de grande esforço). Por aqui eu vejo um goleiro com uma bola na mão... E esse goleiro o que está preparando para fazer? Dar um chute na bola? Geraldo, vem a filmar aqui, que tem um goleiro pronto para defender um penalti..."*.

[...]

Uma criança: – *"Ps, agora pede de lutadores de 'boxe internacional' "* (a forma de como ele denominou a brincadeira, evidenciava que tinha assistido ultimamente a programas da rede de televisão "W", que em suas programações foi passada a propaganda da luta de George Foreman e um outro boxeador desconhecido).

Tom: – *"Eu quero ver lindas estátuas de...lutadores de boxe internacional!"*

De repente, cenas de boxe começaram a aparecer. Evidentemente, representar um lutador de boxe inclui, entre outras coisas, um rival em frente. Isso

fez que se animassem em duplas a imitar lutas de boxe, dando socos no ar e fazendo experientes movimentos de defesa.

Tom; – *“Gente, gente, é para fazer estátuas. Onde viram estátuas em movimento?”*

Para brincar de lutador de boxe, as crianças não se colocaram necessariamente em duplas. Foi comum encontrar estátuas que incluíram lutas de mais de duas pessoas; num canto, pude observar uma luta de boxe de três lutadores ao mesmo tempo.

Tom: – *“Silvia, olha esta luta, que diferente. Thiago está lutando com Pedro, que está na sua frente. Mas, ao mesmo tempo está sendo atacado por detrás. E, ao mesmo tempo, esse outro lutador que ataca Thiago está recebendo golpes de um outro...e de outro, e de outro!. Este golpe aqui, e este aqui, e este aqui...Olha que defesa boa! (a de Paulinho, semi agachado, defendia com seus braços a cabeça dos golpes do lutador de sua frente). Fernanda, você está atacando ao boxeador Paulinho pelas costas?”.*

Fernanda: – *“Sim, eu estou...(e começou a sorrir)”.*

Depois de brincar de estátuas, nos reunimos numa roda para propor outra brincadeira. Nesse momento, desenrosquei uma corda cumprida e coloquei no chão, perguntando o que ela parecia, esticada sobre a grama. Ouviu-se de tudo, mas para brincar resgatei o nome de um animal, que dava para representar: uma cobra. Então, falei para a turma que a corda era uma cobra, que estava dormindo. Entre todos combinamos a brincadeira: eles iriam ser caçadores, que escondidos no bosque, esperavam que a cobra acordasse, para sair detrás dela para caçá-la. O momento de pegar a cobra iria ser quando conseguissem na perseguição alcançá-la e pisa-la com os pés.

Conforme o combinado, os “caçadores” se esconderam no bosque, dentre as árvores. Para mim sobrou o papel da “cobra”. Todos ficaram atentos ao descanso da cobra para que, quando acordasse, saíssem de seus esconderijos para “matá-la”.

O sinal de que a cobra tinha acordado foi quando eu comecei a correr, entre as árvores, arrastando-a pela grama. Quando aconteceu isso, os caçadores saíram de seus esconderijos e começaram a perseguir a cobra por todos os lados.

Para evitar ser “caçado”, tentava me deslocar velozmente, tentando fugir da perseguição. Evidentemente que, com a quantidade de caçadores que existia nesse bosque, nenhuma cobra iria sair com vida. O que era evidente, aconteceu. A cobra foi alcançada por uma multidão de “caçadores ansiosos” de obter sua presa. E não teve sorte: todos queriam estar em cima dela, chegando os caçadores a empurrar-se uns aos outros para matá-la.

A brincadeira foi se repetindo uma e outra vez. A medida que se sucedia, as situações foram-se aperfeiçoando. A cobra, quando se defrontava com uma situação de “extremo perigo”, dava “um pulo pelo ar” e saía, velozmente, fugindo pelas costas dos caçadores, tentando ir longe deles o mais rápido possível.

Observar os caçadores foi interessante: eles começaram a procurar diferentes tipos de elementos que os proviesse de melhores meios para caçar. Galhos de árvores caídos no chão e paus entre outros, serviram para representar armas de fogo de diferentes tamanhos. Houve alguém que avançou com espada; outro pegou do chão uma vara enorme e tentou avançar a pauladas encima da cobra (esta última situação foi corrigida no meio da brincadeira, pois oferecia muito risco de acidentes, tanto para as crianças, como para a “cobra”, que iria levar a pior parte).

Tom: – *“Estão todos os caçadores escondidos? Bom, então vou aproveitar para dar um passeio pelo bosque. Nossa, tem caçador com escopeta e tudo...”*

Fernando: – *“Eu estou com uma metralhadora”.*

Outra criança: – *“Eu tenho um revólver para matá-la”.* (Enquanto dialogavam, as crianças assumiam poses mirando a cobra. Existiu preocupação de estar bem escondidos, sempre atento aos futuros movimentos da cobra e de sua tentativa de fuga).

A utilização de diferentes “armas” para caçar a cobra enriqueceu sobremaneira a brincadeira. Observando aos caçadores atrás das árvores, deu para perceber que houve grupos que se reuniram para combinar estratégias de como atacar melhor a cobra. Isso percebeu-se quando a cobra tentava fugir, e os caçadores tentavam cercá-la.

Tom: – “*Que estão fazendo vocês aí?*”.

Paulinho: – “*Estamos tentando caçar a maldita cobra*”.

Tom: – “*A maldita cobra? Por que maldita?*”

Paulinho: – “*Ah, porque ela tentou matar meu vizinho*”.

Tom: – “*A teu vizinho?*”

Fernando: – “*Sim, e eu vou jogar nela uma granada*” (gesticulando com suas mãos, mostrava a todas as crianças a “granada”, que era uma semente de pinheiro recolhida do chão).

Paulinho: – “*Vamos matar essa maldita cobra!*”

As outras crianças: – “*Vamos todos juntos!*”. (Enquanto as crianças falavam comigo, elas posicionavam-se de diferentes maneiras; de pronto, todos saíram correndo detrás da cobra para caçá-la).

A brincadeira foi realizada várias vezes, até que foi realizada uma modificação: como algumas crianças começaram a pedir para serem a cobra, começamos a trocar de funções.

Quando saturou brincar de cobra paramos a brincadeira. O desafio foi diferente: os caçadores, depois de caçar, tinham que voltar para as suas casas. Para isso, eles deveriam transpor diferentes obstáculos no caminho de volta. Ao cruzar a floresta, eles tinham que salvar o obstáculo de um rio, tendo que atravessá-lo. Então, a professora Silvia e eu nos colocamos cada um em um extremo da corda e começamos a fazer ondas com ela. Agora a tarefa era diferente: os caçadores teriam que cruzar o rio. A forma de fazê-lo, foi deixado para eles.

De forma aparentemente desordenada, os caçadores conseguiam passar, ao menos, mais de uma vez. Uns, com coragem demais, não cansavam de passar várias vezes, e de formas diferentes; os mais teimosos, ameaçavam uma e outra vez e, quando tentavam dar o salto encima do rio, se queixavam dos mais habilidosos, que se cruzavam entusiastamente a frente deles. Todos tiveram sua possibilidade, adequando a mesma a suas capacidades. Evidentemente, fazer uma fila iria atrapalhar mais, tanto aos habilidosos que lhes sobravam energia e coragem para passar várias vezes, e também sucederia o mesmo –ou pior–, àqueles mais teimosos, não hábeis ou tímidos, fazendo-os sentir pressionados (pelos que estariam esperando na fila) para passar no seu turno por cima da corda.

Uma coisa que nos preocupou foi o fato de que todos ficavam muito grudados e perto da corda (afastados a menos de um metro dela). Eu e a professora chegamos na seguinte solução: se fosse sugerida uma distância maior, iria a aumentar as possibilidades de deslocamento melhorando e permitindo a todos, saltar e passar de forma mais tranquila. Então, propusemos que, quando os caçadores pulassem por cima do rio, ao voltar e passar de novo tinham que fazer um trajeto pelo bosque.

Tom: – *“O qué estão fazendo vocês aí?”*.

Paulinho: – *“Estamos tentando caçar à maldita cobra”*.

Tom: – *“A maldita cobra? Por que maldita?”*

Paulinho: – *“Ah, porque ela tentou matar o meu vizinho”*.

Tom: – *“O teu vizinho?”*

Fernando: – *“Sí, e eu vou jogar nela uma granada”* (gesticulando com suas mãos, mostrava a todas as crianças a “granada”, que era uma semente de pinheiro recolhida do chão).

Paulinho; – *“Vamos a matar a essa maldita cobra!”*

As outras crianças: – *“Vamos todos juntos!”*.

No transcurso da brincadeira foi possível observar coisas interessantes. Aos poucos, foram surgindo os corajosos. Eles diziam ser fácil passar por cima do rio. Então surgiu a seguinte proposta: quem queria arriscar mais, pedia aos professores para aumentar o cumprimento e a altura das ondas do rio; e, conseqüentemente, para quem achava arriscado pular num “rio tão agitado”, as ondas eram menores.

A atividade foi intensa, tanto quanto o calor que fazia nessa tarde de primavera. Para dar uma recuperada, sugerimos às crianças que fossem tomar água para seguir brincando posteriormente. Enquanto isso, eu e a professora começamos a planejar uma forma de bater a corda diferente para criar novas situações–problema para resolver. A situação–problema transmitida às crianças foi a seguinte: na floresta, tinha se aproximado uma tormenta; o vento começou a ser mais intenso e, conseqüentemente, as ondas do rio tinham começado a agitar cada vez mais. As novas ondas foram conseguidas batendo a corda de forma diferente; no princípio,

foram rasas e cumpridas e, no meio da tormenta, aumentaram de tamanho (mais agitadas e altas). A variação foi aceita com entusiasmo.

A atividade surgida deu a possibilidade de perceber como as crianças se adaptavam inteligentemente frente a uma nova demanda de esforço, frente a um problema. As crianças adaptaram-se inteligentemente, “...*seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista mental.*” (FREIRE,1989). E, para contribuir a essa adaptação da criança, nada melhor que fazê-lo, a partir de uma situação de jogo.

Brincando chegamos ao final da aula. Os esforços em atravessar a floresta e salvar o obstáculo do rio exigiu cada vez mais mudanças, mais desafios, com as crianças envolvidas ludicamente. Foi necessário propor o fim da brincadeira porque nosso tempo já tinha esgotado. Para finalizar fizemos um “cabo de guerra” e, posteriormente, nos deslocamos para o banheiro para que as crianças se refrescassem com água, e em seguida fomos ao refeitório para que elas lanchassem.

Entrevista:

Conforme o combinado na parte metodológica, apresentei-me na escola com a fita da gravação das brincadeiras para, depois de exibi-la às crianças, conversar com elas. Enquanto o filme transcorria, as crianças se divertiam de se ver brincando. E, uma vez finalizado o mesmo, nos sentamos para conversar.

Tom: – *“Atenção pessoal: agora, uma vez finalizada a exibição do filme, vou querer dialogar com vocês sobre as brincadeiras que fizemos na aula passada”* .

Todos: – *“Tudo bem!”*

Tom: – *“O que fizemos na aula passada?”*

Paulinho: – *“Fomos brincar no bosque e fizemos muitas coisas. Brincamos de matar a cobra...”*

Thiago: – *“Brincamos de cruzar o rio, fizemos a brincadeira das estátuas”*

Andrea: – *“Fizemos a brincadeira das estátuas, na qual fizemos muitos animais”.*

Tom: – *“Na brincadeira das estátuas, o que fizemos?”*

Vários: – *“Fizemos coelhos, cachorros, lutadores de boxe, cobras...”*

Rómulo: – *“Quando eu falava ‘quero ver estátuas de cachorros’, todos seus amigos ficavam fazendo de cachorro, não é?”*

Tom: – *“E essas estátuas, pareciam mesmo os cachorros?”*

Rómulo: – *“Sim, todo mundo ficava no chão, fazendo de cachorros, mas não podia andar pela grama...”*

Tom: – *“O fato é, que estávamos brincando de estátuas. As estátuas andam? Alguma vez você viu isso?”*

Rómulo: – “*Eu nunca vi estátuas andando. Só uma coisa: meus amigos ficaram no chão fazendo que eram cachorros mesmo. Mas, eu acho que eles não se pareciam tanto aos cachorros de verdade.*”

Tom: – “*Por que pergunta isso? O que foi que você viu de estranho?*”

Rómulo: – “*O fato de que nossos cachorros não tinham orelhas, eles tinham pelo...*”

Vários: – “*Ah, Rómulo! dessa maneira é impossível imitar, não?*”

Felipe: – “*Meus companheiros ficavam muito legal, fazendo de cachorros. Dava para morrer de rir.*”

Fernanda: – “*Eu gostei das estátuas dos goleiros. Elas eram muito bonitas, e bem diferentes.*”

Tom: – “*O que vocês tem para dizer da brincadeira da ‘cobra’?*”

Marina: – “*Eu, na brincadeira da cobra fiz de ‘caçador’.*”

Rodrigo: – “*Eu também fiz de ‘caçador’; foi muito legal.*”

Tom: – “*Por que você achou ‘legal’ brincar de caçador?*”

Rodrigo: – “*Porque para chegar até a cobra, tínhamos que andar muito pelo bosque. E, para caçá-la, eu tive que fazer uma escopeta com uns paus que encontrei no chão.*”

Andres: – “*Eu também precisei pegar uma arma para matar a cobra.*”

Tom: – “*O que fizeram com as ‘armas’ que vocês estão falando?*”

Eduardo: – “*Todos esperávamos que a cobra acordasse para sair pela floresta e depois que ela começava a fugir, saíamos de nossos esconderijos para matá-la a tiros.*”

Tom: – “*Onde esconderam-se os caçadores, para enganar a cobra?*”

Eduardo: – “*Eu, que fui ‘caçador’, estava escondido detrás de uma árvore, igual a todo mundo. Eu observei atentamente o que iria fazer a cobra. Quando ela acordou e começou a correr, eu sai atrás dela com minha escopeta, para tentar caçá-la.*”

Paulinho: – “*Eu estava muito atento, atrás de uma árvore para caçar essa maldita cobra. Ela era muito rápida, e fugia por todos lados. Quando passava perto, saía atrás dela alcançava e lhe dava umas balas.*”

Prof.: – “*E só escopetas tinham vocês para caçar a cobra?*”

Tom: – “*Certo, que boa pergunta! Eu observei na fita que estavam detrás das árvores falando entre si várias crianças.*”

Paulinho: – “*Ah, eu me lembro disso, sim. Lembro que estava – junto com Rómulo – detrás de uma árvore, esperando a cobra passar. Eu estava com minha escopeta e Rómulo tinha uma granada, para jogar encima dela.*”

Thiago: – “*E eu tinha um revólver.*”

Vários: – “*Eu também.*”

Maria: – “*Da brincadeira que mais gostei, foi a de pular por cima do rio.*”

Tom: – “*Vocês lembram como foi essa brincadeira?*”

Ana Paula: – “*Sim, os caçadores estavam andando pelo bosque e, quando chegávamos em um lugar, tínhamos que pular por cima de um rio para continuar.*”

Tom: – “*Foi muito difícil passar por cima do rio?*”

Wilson: – “*Às vezes era. Ele tinha muitas ‘ondas’, que a vezes mudavam de tamanho. Eu atravessei muitas vezes.*”

Fernanda: – “*Eu falei que ao passar por cima do rio a gente tinha que ter muito cuidado, pois o rio estava cheio de jacarés. Quem pisava na água, o jacaré lhe arrancava o pé.*”

Tom: – “*Certo, ela falou que o rio tinha jacarés. Paulinho também falou que esse rio tinha piranhas. Vocês conhecem esses bichos?*”

Paulinho: – “*Sim, eu conheço muito bem. É um peixinho, que se te pega, ele come teus pés. Ele se alimentá de carne de animais.*”

Carla: – “*É por isso que eu me esforçava muito par não cair na água.*”

João: – *“Isso fez que ao cruzar o rio fosse tudo bem legal. Eu me esforcei muito, e para atravessar o rio, eu tive que fazer uma cambalhota.”*

Tom: – *“Uma cambalhota?”*

João: – *“Sim, uma cambalhota. O rio tinha muitas ondas, e eu tive que pular para não cair no rio.”*

Ana Paula: – *“Eu gostei mais de brincar de ‘caçador’.”*

Tom: – *“Por que?”*

Ana Paula: – *“Porque essa brincadeira foi a mais legal.”*

Tom: – *“Para caçar a cobra o que você fez?”*

Ana Paula: – *“Eu ia rápido a esconder-me detrás de uma árvore. Eu ficava ali esperando a que passasse a cobra...”*

Tom: – *“Você tinha alguma coisa nas mãos para caçar a cobra?”*

Ana Paula: – *“Sim, eu tinha um revólver. Depois começamos a andar pela floresta, e tivemos que passar por cima de um rio bem perigoso.”*

Tom: – *“Por que bem perigoso?”*

Rodrigo: – *“Porque nele havia muitas ondas, umas ondas bem grandes.”*

Tom: – *“Para passar por cima do rio, o que fez você?”*

Ana Paula: – *“Eu ia até longe, e corria. E quando chegava bem perto dele, pulava bem forte por cima.”*

Ariadne: – *“A brincadeira das estátuas foi a mais legal!”*

Tom: – *“Por que?”*

Ariadne: – *“Porque eu gosto muito de animais. Sempre adorei.”*

Tom: – *“Você que acha: quando eu pedia que todos fizessem estátuas de ‘cachorros’, você se pareceu a um deles?”*

Ariadne: – *“Sim, eu fazia de tudo para me parecer mesmo.”*

Tom: – *“E seus companheiros de brincadeira, também pareceram ‘cachorros’ de verdade?”*

Ariadne: – *“Também. Todos se pareciam a cachorros mesmo.”*

Fernanda: – *“Eu também. Quando brincávamos de estátuas, eu gostava muito fazer de ‘cachorro’, pois tentava imitar a minha cachorra Cibele.”*

Tom: – *“E você acha que se pareceu a um cachorro mesmo?”*

Fernanda: – *“Quando eu fiz uma estátua de ‘cachorros’, eu fui um cachorro mesmo.”*

Tom: – *“E na brincadeira da ‘cobra’, de que fez você?”*

Ariadne: – *“De caçador.”*

Tom: – *“E que fez para caçar a cobra?”*

Ariadne: – *“Eu me escondi. E quando veio a cobra passando, saía para pegar a cobra.”*

Depois de ter ficado conversando com as crianças por mais de vinte minutos, dei por encerrada a coleta de dados. Me despedi das crianças e dei por acabada a entrevista.

f) Brincando de “Circo de México”

No diagnóstico realizado no começo da pesquisa, foi detectado que as crianças da escola estavam estimuladas pela presença (na cidade de Campinas), do Circo de México. Foi possível observar o entusiasmo delas pois, quase sempre

surgiam ocasiões para conversarem ou representarem: no horário do parque, ou no refeitório etc. Foi assim que achamos adequado resgatar o entusiasmo das crianças, e propor como atividade brincar de circo.

Brincar de circo foi uma atividade que, pelas suas próprias características, estimulou a imaginação das crianças. Atividade sumamente rica, permitindo que as crianças realizassem uma atividade fantasiosa, acompanhada de uma riquíssima ação corporal.

Agindo corporalmente e fantasiando muito, as crianças encarregaram-se de criar coordenadas de tempo e de espaço para o desenvolvimento da brincadeira.

A atividade foi planejada da seguinte maneira: iríamos começar conversando entre todos, com a finalidade de resgatar, a partir da transmissão oral, os conhecimentos sobre o circo existentes em cada criança. Propusemos brincar de circo a partir do conhecimento que elas mesmas tinham, ao mesmo tempo que procurou-se propiciar o espaço e o tempo necessários para a troca de informações. Depois de conversarmos, foram colocadas a disposição das crianças as fantasias de circo que a escola tinha. Posteriormente, propusemos a turma que cada um escolhesse o que representar.

Por questão de organização solicitamos às crianças que formassem pequenos grupos, para escolher sua fantasia e, conseqüentemente, o que representar.

Finalizada a distribuição das fantasias, passamos a arrumar a sala de aula, montado um cenário e uma platéia. Entre todos foi decidido que, enquanto alguém atuava, o resto dos “atores” e “animais” do circo iriam fazer de espectadores, esperando na platéia. Para mim foi designado ser o “domador” de animais.

Uma vez que se acomodaram na platéia, deu para observar a

quantidade de personagens e animais que nosso circo tinha: elefantes, leões, domadores, bailarinas, onças, equilibrista, público, e até um homem bala.

Além das fantasias de animais e bailarinas que a escola tinha, foram utilizados um banco, bastões, bambolés, umas garrafas de plástico, colchonetes e uma caixa de papelão.

O espectáculo do Circo de México começou com a apresentação – por parte dos apresentadores– das bailarinas. Quando elas ingressaram ao cenário, tivemos uma surpresa: não tínhamos música para elas dançar. A solução a este problema foi dada pela professora do grupo: ela perguntou à platéia se conheciam alguma música para cantar, para que as bailarinas pudessem dançar. A resposta não demorou: num grande coro a platéia começou a cantar “*Meu pintinho amarelinho*”, canção que serviu para liberar a criatividade das bailarinas.

Os apresentadores: – “*Cadê os microfones?... (eles pegaram uns frascos de iogurtes para fazer de microfone) Senhoras e senhoras, vamos apresentar... as bailarinas!*”.

Platéia: – “*Viva, viva*”(aplausos).

Prof.: – “*Olha quantas bailarinas têm este circo...*”

Tom: – “*O que vão apresentar as bailarinas?*”

As bailarinas: – “*Cadê a música para bailar?*”

Prof.: – “*Oh, a música...Que música vocês conhecem para cantar para as bailarinas?*”(perguntando para a platéia).

Uma criança: – “*Meu pintinho amarelinho...*”

A platéia: – (todos juntos cantando)“*Meu pintinho amarelinho...*”

Depois foi a vez dos domadores. Eles foram apresentados e passaram à frente para apresentar seu espectáculo. O primeiro animal chamado pelos domadores foi o “leão”. O leãozinho demorou um tempo para passar à frente e entender o que devia fazer: a criança era surda e muda. De qualquer maneira, isso não foi impedimento para que ele brincasse alegremente e realizasse uma brilhante apresentação.

Os domadores demonstraram suas capacidades: denotaram domínio de sua arte, e fizeram que o leãozinho passasse inúmeras vezes por entre os

bambolés, pulasse por cima de cabos de vassouras, e fizesse todo tipo de cambalhotas.

As habilidades do leãozinho foram acompanhadas de aplausos. Quando o leão acabou sua apresentação, agradeceu aos espectadores e voltou a seu lugar na platéia. Os apresentadores chamaram os elefantes. Eles fizeram de tudo: passaram por dentro dos “bambolés de fogo”, realizaram arriscados saltos, e muitas outras acrobacias. A platéia marcou sua presença com entusiasmados aplausos.

Posteriormente, foi a vez do “homem bala”. Ele apresentou a todos um arriscado número: acomodou-se no interior de uma caixa de papelão e, depois de que a platéia realizou a “conta regressiva”, saiu pelo ar num arriscado pulo.

Uma criança: – *“Tom: cadé o homem bala?”*

A platéia: – *“Sim, o homem bala...”*

Os apresentadores: – *“Senhoras e senhores: agora vamos apresentar... o homem bala!”*

Uma criança: – *“Hei, homem bala, entra aqui no canhão.”* (sugerindo para o homem bala que entrasse numa caixa de papelão).

Platéia: – *“Um... dois... três!”* (e o homem bala pulou para fora da caixa).

Os palhaços também tiveram sua vez. Eles acenaram à platéia com seus cumprimentos desencontrados, suas cambalhotas, empurrões e quedas, enfim suas palhaçadas. O público passou a ser exigente com eles: a platéia sempre queria mais. Quando não, teve gente da platéia que chegou a sugerir o que fazer.

Finalizada a apresentação dos palhaços, os apresentadores chamaram o equilibrista. Ele colocou-se em cima de uma mesa e, apoiando-se em um bastão desceu dela deslocando-se com muito equilíbrio sobre um banco até chegar ao chão.

A platéia começou a ficar ansiosa e não aguentou ficar no seu lugar. Alguém da platéia sugeriu que os apresentadores chamassem também às “bailarinas equilibristas”. Quando elas foram chamadas e passaram a frente, mais da metade da turma estava realizando demonstrações de equilíbrio junto com o equilibrista. As

formas de fazer equilíbrio foram sendo cada vez mais criativas, e chegaram a incluir uma descida do banco até com cambalhota.

Quando todos tiveram a chance de participar como atores-animais do Circo, começaram a repetir-se as apresentações: os apresentadores voltaram a chamar a cena ao leãozinho, as bailarinas, os elefantes e onças, palhaços, e o “homem bala”.

Nas segundas apresentações sempre surgiam novidades. Por exemplo as bailarinas não somente bailaram, senão também realizaram uma demonstração de habilidade, realizando cambalhotas, estrelas e outros movimentos da ginástica; os palhaços agregaram o show das cadeiras; e o homem bala realizou uma apresentação muito mais arriscada.

Quando todos se apresentaram pela segunda vez, deu-se por finalizado o show do Circo de México. Os apresentadores deram por finalizado o espectáculo, sob fortes aplausos.

A brincadeira do Circo de México foi uma atividade sumamente prazerosa, que teve a participação ativa de todas as crianças, tendo sido desfrutada por todos, seja na apresentação de cada um, seja assistindo a elas como espectadores. A forma como foi proposta a atividade permitiu a expressão de valores tais como a colaboração, o companherismo e a participação. O novo, a improvisação e a criatividade, tiveram seu espaço na brincadeira. E, por último, o espaço e o tempo foram vividos a partir de construções lúdicas, que propiciaram numerosas manifestações de alegria, tendo como eixo o jogo, a brincadeira, o símbolo. Ou seja, a alegria esteve presente na escola.

Entrevista:

O diálogo com as crianças começou uma vez finalizada a fita de vídeo. Sentados numa grande roda, começamos a conversar da seguinte maneira:

Tom: – “Agora vamos fazer o que sempre fizemos: uma vez finalizada a fita, vamos a conversar sobre a brincadeira. O que acharam de brincar desta maneira, gostaram?”

Todos: – (Num grande coro) “Gostamos muito”.

Tom: – “Alguma vez, algum de vocês assistiu a um espetáculo de Circo?”

Varios: – “Sim, na ocasião da apresentação do Circo de México, quando este veio a Campinas”.

Tom: – “Thaís: a que circo assistiu você?”

Thaís: – “O mesmo que todos meus amigos: ao Circo de México”.

Tom: – “Que animais tinha o Circo de México?”

Varios: – “Leão, tigre, onça, elefantes, macacos, bailarinas...”

Tom: – “As bailarinas são animais, elas são bichos igual que uma onça, um tigre...”

Priscilla: – “Não, as bailarinas são bailarinas. A gente errou ao falar dos animais”.

Tom: – “Ou seja, o circo que a gente montou aqui na escola, tinha os mesmos componentes que o Circo de México?”

Mariana: – “Nosso circo era igual, igual. Nós tínhamos os mesmos animais que eles!”

Priscilla: – “E eu gostei muito de ter sido uma das bailarinas de nosso circo”.

Tom: – “E de que outra coisa você gostou?”

Priscilla: – “Dos apresentadores e do leão!”

Paula: – “Eu acho que o melhor de todos foi o famoso homem bala!”

Tom: – “Quem foi o leão?”

Vários: – “O Renato. Ele foi genial! Pulou em cima da corda, também pulou em cima de um pau, ele foi um leão bem arriscado mesmo”.

Henrique: – “Eu lembro de um salto que deu o leão. Ele pulou por cima do pau, e caiu no chão. Foi uma demonstração muito legal”.

Tom: – “Já que estamos falando dos elefantes, quem de vocês os representaram?”

Danilo e Daniel: – “Nós dois. Fomos os que representamos e brincamos de elefantes”.

Tom: – “Que fizeram os elefantes, na sua apresentação?”

Daniel: – “Ah, todo o que faz um elefante! Você não viu a gente brincando? Por exemplo, pulamos em cima de um pau, subimos acima de uma cadeira, tocamos o tambor, saludávamos à platéia...”

Danilo: – “Eu, num dos saltos por cima do pau, quase que caio de cara no chão!”

Tom: – (Ao observar Pedro com muita vontade de ser entrevistado, aos poucos foi-se colocando na minha frente, em cima do microfone) “Pedro, o que foi você?”

Pedro: – “Eu não fiz nada no circo. Eu só fui espectador”.

Tom: – “Como que não fez! Justamente, o espetáculo realizado pelo circo era para os espectadores presentes. Você, enquanto espectador, que achou de nosso circo?”

Pedro: – “Foi muito gostoso; foi muito legal”.

Tom: – “De qual das apresentações você gostou mais?”

Pedro: – “De que gostei mais?...Dos palhaços! Os palhaços foram muito bons. E também gostei muito do domador”.

Paula: – “Porque ele foi o mais arriscado de todos. Ele pulou de dentro de um canhão!”

Tom: – “Aqui na escola não tínhamos um canhão. Como fizeram todos, para poder realizar a apresentação do homem bala?”

Paula: – “Foi bem fácil. A gente pegou uma caixa de papelão, e com ela fizemos de conta que era o canhão do nosso circo”.

Jackeline: – “Para mim, o melhor de tudo foi a apresentação das bailarinas”.

Tom: – “Que aconteceu na apresentação delas?”

Jackeline: – “Elas dançaram muito legal. Foi um barato. Como elas não tinham música para dançar, começaram a cantar uma canção...”

Todos (Aplaudindo seguindo o ritmo da canção com as palmas):

*“Meu pintinho amarelinho
cabe aqui na minha mão, na minha mão!
E quando quer comer bichinho...”*

Tom: – *“Eu não lembro o que você foi Fernando...”*

Fernando: – *“Eu fui um régio elefante”.*

Tom: – *“Régio? Por que?”*

Fernando: – *“Porque todos meus companheiros me falaram que eu sai muito bem no filme que acabamos de assistir”.*

Tom: – (Perguntando aos amigos de Fernando) *“Ele se deu muito bem, mesmo?”*

Felipe: – *“Sim, porque ele fez tudo o que os elefantes fazem nos circos de verdade. Pulou o pau, passou por meio dos bambolés que estavam com fogo, e também ele subiu acima das cadeiras e como fazem sempre, começou a cumprimentar os espectadores”.*

Tom: – *“Agora vou perguntar a ele... Fernando, você se sentiu como um elefante?”*

Fernando: – *“Sim, e até foi bem gostoso”.*

Tom: – *“Para os apresentadores, qual foi o animal que se pareceu aos animais do circo de verdade?”*

Paula: – *“Os elefantes. Fizeram tudo direitinho”.*

Quando as crianças começaram a se dispersar dei por finalizada a entrevista.

g) Brincando com histórias infantis: “Chapeuzinho Vermelho”

Brincar de Chapeuzinho Vermelho teve como idéia resgatar um elemento da cultura supostamente conhecido por todas as crianças (um conto infantil), para brincar simbolicamente.

Para montar a atividade, tivemos a nosso favor as fantasias de “Chapeuzinho Vermelho” que existiam na escola, as quais foram utilizadas na brincadeira. Outra coisa combinada com a professora foi que, no começo da atividade, iríamos deixar espaço às crianças para que elas fizessem intervenções a respeito do conto.

No dia da atividade atuamos conforme o combinado. Iríamos começar a atividade com a leitura do conto infantil para posteriormente brincar. Para a leitura do conto levamos em consideração as intervenções feitas pelas crianças.

Como foi de esperar, o conto infantil era conhecido por todas as crianças, salvo a existência de diferentes versões sobre o final do conto. Avançando

na leitura do livro, exibíamos às crianças o desenho da página do livro, e prosseguíamos na leitura. Ao aproximarmos do final da história, as crianças começaram a aumentar o número de participações.

Diferentes finais foram sendo relatados e comentados por todos. Eles foram dos mais diversos. Quando esgotaram-se as intervenções das crianças, e o conto chegou ao final, propusemos que brincassem com o conto infantil. No começo expusemos as fantasias que a escola tinha e, uma criança de cada vez, passava a frente para escolher o que representar.

Como os personagens clássicos do conto eram poucos, foi proposto para as crianças que todos poderiam participar, sendo que na brincadeira poderíamos ter vários animais brincando no bosque como Chapeuzinho ou como lobo.

Distribuídos os personagens começamos a brincar. Chapeuzinho começou a passear pelo bosque, e todos seus companheiros começaram a cantar uma canção. Foi interessante ouvir o canto das crianças, sendo que a versão lida não fazia referência a nenhuma canção. Evidentemente, a música foi um elemento acrescentado pelas próprias crianças.

No começo tudo aconteceu tendo como referência a história lida: a visita à avó, o encontro com o lobo no bosque, o engano do lobo à casa da avó. Enquanto aconteciam as clássicas cenas, era possível observar que os outros animais do bosque participaram ativamente no desenvolvimento dos diálogos. Foi interessante observar as várias correrias dos animais brincando pelo bosque, que acompanhavam o desenvolvimento das ações de Chapeuzinho Vermelho e do lobo.

Quando encontraram-se Chapeuzinho e os lobos no bosque, as crianças de forma espontânea, começaram novamente a cantar uma outra canção (ela fazia referência ao pensamento do lobo no encontro com Chapeuzinho no bosque).

Chapeuzinho: – *“Minha avó mora na floresta...”*

Lobo: – “*Então vai por aqui...*” (assinalando no sentido contrário da casa da avó).

Outro lobo: – “*Sim, sim, vai por aqui...*”

Na brincadeira as crianças escolheram representar que a avó era engolida pelo lobo, e este último deitava numa cama improvisada, à espera de Chapeuzinho.

Os lobos: – “*Toc–toc–toc.*” (Batendo numa caixa de laranjas que fez de porta)

Avó: – “*Quem é?...*”

Um lobo: – “*Sou eu, tua netinha, Chapeuzinho Vermelho...*”

Avó: – “*Pode entrar...*” [...]

Três lobos: – “*Argh, argh!...*” (Entraram avançando na avó, fazendo que a mordiam).

Professora: – “*Quem é o lobo?*”

Os três: – “*Eu, eu!*”

Professora: – “*Acabaram de comer a avó? Então um de vocês coloca as roupas dela, e os outros vão continuar de lobos...*”

Um lobo: – “*Oh, depois de tudo você vai continuar sendo lobo, não? Então coloca a tua careta de lobo, oh!*”

Os outros lobos: – “*Chapeuzinho, vem aqui!*” (Acenando para Chapeuzinho, que estava no meio do parque).

Professora: – “*Rápido lobos, que Chapeuzinho está chegando!*” (E ajudar lobo a colocar as roupas da avó).

Chapeuzinho: – “*Toc–toc–toc*” (Batendo com seu punho no ar).

Lobo: – “*Pode entrar...*” (imitando a voz da avó).

Chapeuzinho: – “*Boa tarde...*”

Um dos lobos: – “*Pergunta quem é!*” (apondando a Chapeuzinho).

Lobo: – “*Quem é?...*”

Chapeuzinho: – “*Ah! Sou eu, Chapeuzinho!*”

Lobo: – “*Entra, entra!*”

Chapeuzinho: – “*Nossa, que olhos tão grandes.... [...] Que dentes... [...]*”

Lobo: – “*São para comer–te melhor!*” (e pula acima de Chapeuzinho)

Um dos lobos: – “*Ele vai te comer, ele vai te comer!*” (falando para ela).

A parte da brincadeira que entusiasmou mais as crianças foi o encontro de Chapeuzinho Vermelho com o lobo na casa da avó. Várias crianças rodearam os principais personagens no momento do diálogo. Quando Chapeuzinho começou ser perseguida pelos lobos (já que no transcurso da brincadeira, foram-se somando mais “lobos” amigos, acompanhando o lobo principal), aconteceu uma correria generalizada: era possível observar Chapeuzinho perseguida pelos lobos, e outros animais do bosque protegendo-a numa confusão generalizada.

A aparição dos caçadores na cena foi importante. Carregando suas

escopetas eles enfrentaram o lobo, detendo-o. Nesse momento todas as crianças aproximaram-se, acompanhando o desenlace da cena. O lobo foi morto a balas pelos caçadores. Quando caiu no chão, alguns dos animais do bosque aproveitaram para pegar o lobo, que estava indefeso. Um dos caçadores aproveitou que o lobo estava no chão para abrir a barriga dele, salvar a avó de Chapeuzinho Vermelho, e encher a barriga com pedras. Enquanto isso acontecia, um outro caçador comentava em voz alta, o que dava para observar do lobo quando foi aberta a barriga deste último a facadas.

Todos: – *“Os bichos pegaram ao lobo!”*

Professora: – *“Oi caçador, o que vai fazer com este lobo?”*

Um caçador: – *“Matá-lo”.*

Um animal: – *“Cadê o lobo?”*

O lobo: – *“Estou aqui, oh!”*

Um caçador: – *“Ui, estão abrindo a barriga do lobo.”*

Um animal: – *“Puxaram a avó para fora!”*

Um lobo: – *“Consegui pegar um pedaço de carne para mim...”*

Os lobos: – *“Um, que boa está esta carne!”* (fazendo que estavam comendo).

Um caçador: – *“Agora vamos encher a barriga de pedras!”*

Outro caçador: – *“Ui, olha os pulmões do lobo!”*

Outro: – *“Olha, sim; olha ali o coração dele...”*

Avó: – *“Estou viva, estou viva! Que bom!”*

A atividade finalizou quando voltou a aparecer em cena a avó (que tinha se escondido quando foi engolida pelo lobo), que colocando-se entre as pernas do lobo, começou a fazer de conta que saía da barriga e começava a viver novamente.

Entrevista:

Professora: – *“Gente: o Tom quer saber o que acharam de brincar de Chapeuzinho...”*

Todos: – *“Eu gostei, eu gostei...”* (falando todos ao mesmo tempo).

Prof.: – *“Pessoal, um de cada vez ou senão a gente não vai conseguir entender nada. Priscilla, de que você gostou?”*

Priscilla: – *“Mmm...”*

Prof.: – *“Você gostou de se ver na televisão brincando? Que personagem você fez?”*

Priscilla: – *“Chapeuzinho Vermelho!”*

Prof.: – *“E você que achou do Chapeuzinho Vermelho? Ela fez o que tinha que fazer; atuou como*

Chapeuzinho Vermelho mesmo?”

Priscilla: – *“Eh, eu achei que era mesmo; o que eu gostei foi ter a toca como ela tinha no livro de contos e no teatro, quando a gente foi com a turma da escola”.*

Prof.: – *“Você achou que estava parecida com a Chapeuzinho de teatro...”*

Priscilla: – *“Não, tanto não...”*

Prof.: – *“Como que não? Você mesmo falou que se parecia ao Chapeuzinho do teatro”.*

Priscilla: – *“Pela capa, pelos olhos, pela nariz e pela boca das arvores do teatro”.*

Prof.: – *“Mas... brincando se sentiu como Chapeuzinho?”*

Priscilla: – *“Sim, eu brincando fui Chapeuzinho Vermelho. Mas, eu estou falando que as árvores do teatro eram diferentes”.*

Prof.: – *“Ah, porque as árvores do teatro tinham boca, olhos...”*

Priscilla: – *“Dentes!”*

Tom: – *“E o caçador, quem brincou de caçador?”*

Todos: – *“O Henrique”.*

Prof.: – *“E como acharam que brincou o caçador; o que acharam dele?”*

Henrique: – *“Eu gostei de ser o caçador na brincadeira. Foi muito legal tudo, com execução de uma coisa...”.*

Prof.: – *“Dê que?”*

Henrique: – *“Dê que no teatro o caçador tinha um revólver. E aqui para brincar, tivemos que pegar uma vassoura para fazer de revólver”.*

Prof.: – *“Ah, mais se a gente não tinha um revólver, nós tivemos que pegar uma vassoura para fazer que ela era o revólver; é igual, a gente brincou com a vassoura como se ela fosse mesmo o revólver que a gente não tinha, não?”*

Todos: – *“Sim, sim, a vassoura foi o revólver na brincadeira”.*

Pedro: – *“A vassoura foi o revólver porque quando o caçador aparece para salvar a Chapeuzinho ele pegou a vassoura que nem um revólver, apontando para o lobo fez 'pam, pam, pam' e matou o lobo”.*

Priscilla: – *“Eu gostei do lobo, que como era mau, ele fazia 'grr, grr' de malo que ele estava; e também de como o lobo enganava à vovô para comê-la”.*

Tom: – *“E quem fez de vovô?”*

Thais: – *“A Danielle foi a vovô”.*

Danielle: – *“Eu fui a vovô”.*

Tom: – *“E que achou de ter brincado de vovô de Chapeuzinho Vermelho?”*

Danielle: – *“Foi muito lindo ter brincado de vovô de Chapeuzinho Vermelho. Foi muito legal”.*

Tom: – *“E qual foi a parte mais emocionante que passou a avó: quando chegava o lobo para comê-la, ou quando a avó era salva da barriga do lobo?”*

Danielle: – *“Ah, não sei. Eu gostei de ter brincado de avó o tempo todo”.*

Thais: – *“Sim, ela se deu muito bem de avó. Parecia a avó do teatro mesmo...”*

Tom: – *“Quando brincaram aqui escolheram que no final a avó era resgatada da barriga do lobo depois que ele estava morto. Que outro final diferente vocês conhecem da história de Chapeuzinho Vermelho?”*

Danilo: – *“Na história que minha mãe me conta sempre, o lobo não comia a avó e a escondia debaixo da cama”.*

Tom: – *“E que acontecia com o lobo então...”*

Danilo: – *“Quando o caçador pegava ao lobo, o obrigava a entregar a avó, que tinha sido escondida debaixo da cama, e logo que ela era salva o lobo era levado para o zoológico da cidade onde eles moravam”.*

Prof.: – *“E vocês lembram de alguma outra história diferente...”*

Giovanna: – “Na história que a minha mãe conta sempre o lobo, se bem come à avó, quando abrem a barriga do lobo para resgatá-la ele não morre, não. O caçador pega ele, e quando salva a avó, enchem a barriga dele de pedras, e, logo de costurar a barriga, o lobo sai chorando de dor por ter sido tão sapeca”.

Cristina: – “Eu lembro de uma história que eu tenho num livrinho lá na minha casa. Nela, quando o lobo quer comer a avó, nesse momento chegam Chapeuzinho Vermelho e o caçador. E quando vêem que o lobo estava tentando enganá-los sacam a ele fora da casa e jogam o lobo em cima de um coqueiro”.

Tom: – “Já que ninguém tem mais histórias para contar, eu quero fazer a seguinte pergunta. Quando estavam brincando, vocês cantaram duas canções que, quando a professora leu o conto para vocês elas não estavam. Como são essas músicas que eu não conheço?” [...]

Tom: – “E a outra música que vocês cantavam...”

Todos: – “Era a música que cantamos quando o lobo se encontrava com a Chapeuzinho Vermelho no bosque... [...]

Tom: – “Onde aprenderam essas duas canções?”

Ariane: – “Eu aprendi a música com minha mãe”.

Daniel: – “Eu aprendi as mesmas músicas com meu pai”.

Todos: – “Com minha mãe; com meu pai”.

Camila: – “Eu não; eu aprendi as músicas com meus irmãos”.

Joice: – “E eu aprendi as músicas com minha avó, com Adrienne e com meus amigos”.

Varios: – “Com nossos amigos também”.

Todos: – “Sim, brincando nas ruas com nossos amigos a gente aprendeu as músicas”.

Tom – “E que acharam do meu amigo Geraldinho filmando a brincadeira para que vocês assistirem agora, na sala de aula?”

Todos: – “Foi muito gostoso assistir o filme com a gente brincando”.

Tom: – “Então eu tenho uma ótima notícia para vocês: vamos seguir brincando e convidamos meu amigo para filmar as brincadeiras. Assim, a gente depois têm a chance de assistir ao filme e de conversar da brincadeira, de como se perceberam e de que acharam de ter brincado...”

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Os dados recolhidos nas diferentes brincadeiras realizadas levaram-me à seguinte conclusão: as expressões simbólicas observadas nos jogos das crianças foram muito **diversificadas**. Portanto, perante essa realidade tive que tomar como ponto de partida para a análise, os critérios enunciados por PIAGET para diferenciar o jogo das atividades não lúdicas; as três características destacadas como pertencentes à **Fase II** de sua classificação dos jogos simbólicos, e as categorias representativas criadas para ordenar os diferentes processos de pensamento.

Nas diferentes atividades lúdicas realizadas com as crianças na pré-escola foi possível observar uma série de critérios que, para PIAGET, diferenciam o **jogo da atividade não lúdica**. Segundo o autor, “... *o jogo não constitui uma conduta à parte ou um tipo particular de atividades dentre outras: ele se define somente por uma certa orientação da conduta ou por um 'polo' geral de toda atividade*”. (PIAGET,1978:188).

Os critérios enunciados por PIAGET propõem-se definir o jogo em relação à atividade não lúdica, e procuram ressaltar a existência de orientações cujo caráter mais ou menos acentuado definem uma ação como mais ou menos lúdica.

Um dos critérios observados nas experiências lúdicas realizadas com as crianças foi que cada atividade como tal teve uma **finalidade em si mesma**, o que é diferente das condutas não lúdicas ou do trabalho “... *que comportam um objetivo não compreendido na ação como tal*”. (PIAGET,1978:189).

Além da observação de jogos que tiveram sua finalidade em si mesmo, foi possível observar como as diferentes atividades foram desenvolvidas de forma **espontânea**. Para PIAGET, a espontaneidade é um critério que deve ser levado em consideração para definir o jogo enquanto tal, pois serve para diferenciá-lo “... *das obrigações do trabalho e da adaptação ao real*”. (PIAGET,1978:189).

Também pude observar que nas atividades realizadas, as crianças brincaram com **prazer**. Para o autor, “... *o jogo é uma atividade 'pelo prazer', ao passo que a atividade séria tende a um resultado útil e independente de seu caráter agradável.*” (1978:190). Embora na brincadeira de “mamãe e papai” realizada na Pré-escola “X” as crianças reproduzissem simbolicamente acontecimentos desagradáveis (como exemplos as cenas do “ladrão” e do “sequestro”), a repetição desses acontecimentos penosos de forma lúdica procurou uma busca de prazer como tal. Segundo PIAGET, “... *a repetição de estados de consciência penosos, não é para conservá-los na qualidade de dolorosos, mas sim para torná-los suportáveis e mesmo quase agradáveis, assimilando-os à atividade de conjunto do eu.*” (PIAGET,1978:191).

Valendo-me do critério analisado, posso afirmar que as crianças souberam subordinar e assimilar, na busca do prazer, o real ao eu. “*O prazer lúdico seria assim a expressão afetiva dessa assimilação.*” (1978:191).

Um quarto critério dos enunciados por PIAGET foi observado nas diferentes atividades de forma lúdica: a **libertação de conflitos**. Para PIAGET, se no mundo real um conflito comporta como solução a submissão, no jogo acontece o contrário: “... *os conflitos mais precisos são transpostos de maneira que o eu tira sua desforma, seja pela supressão do problema, seja porque a solução se torna aceitável.*” (1978:191).

Para PIAGET (1978), três novas características vão diferenciar os jogos simbólicos das crianças de quatro a sete anos de idade:

1) A **ordem relativa das construções lúdicas**, que deram lugar ao que PIAGET denominou de jogos de **combinação simbólica ordenada**.

2) A crescente preocupação pela verossimilhança e pela **imitação exata do real**.

3) E o início do **simbolismo coletivo** propriamente dito.

Essas três características centrais, pertencentes à Fase II da classificação dos jogos simbólicos, foram encontradas nas sete atividades montadas com as crianças.

Para a análise e interpretação dos dados, foi adotada a forma que PIAGET escolheu para analisar e apresentar seus descobrimentos experimentais. Nos seus estudos, PIAGET apresentou dados “primários” na forma de “protocolos” de condutas. Os mesmos eram precedidos e acompanhados por interpretações e explicações, nas quais eram ressaltadas as características gerais da etapa analisada. (FLAVELL, 1979). A preferência de PIAGET foi por fazer “protocolos”, onde a experiência era apresentada de forma quase anedótica: “... *por isso é usado um método não estandarizado, um método clínico de livre diálogo com a criança [...]*” (PIAGET, in FLAVELL, 1979:50).

Como foi destacado no Capítulo I – O lugar da Teoria, a primeira característica destacada por PIAGET faz referência à **ordem relativa das construções lúdicas** das crianças. Segundo ele, é natural observar um progresso da coerência nos jogos simbólicos. E essa coerência pode encontrá-la nas diversas experiências lúdicas realizadas em ambas as escolas.

Para PIAGET, a ordem relativa das construções lúdicas também pode ser explicada pela “*socialização da ação*” que acontece entre as crianças, e que é conseqüência do aparecimento da linguagem. “*Essas intercomunicações desempenham igualmente papel decisivo para os progressos da ação...*” (PIAGET, 1987:26).

Foi a linguagem que levou as crianças a formular suas próprias ações, e desempenhou um papel decisivo no progresso da socialização. Nos jogos foi possível ouvir conversações nas quais as crianças narravam ações e acontecimentos passados, inserindo no jogo experiências passadas no progresso de suas ações.

A respeito da linguagem das crianças, PIAGET ressalva que:

“Com efeito, é fácil constatar como as conversações entre as crianças são rudimentares e ligadas à ação material propriamente dita. Aproximadamente até sete anos, as crianças não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar suas afirmações contrárias. Quando se procura dar explicações, umas às outras, conseguem com dificuldade se colocar do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesmas.” (PIAGET,1987:26).

Essas apreciações a respeito da forma da linguagem das crianças pude encontrá-las nos diferentes diálogos estabelecidos nas brincadeiras. O exame da linguagem espontânea entre as crianças nos jogos coletivos, permitiram comprovar que suas condutas sociais ainda se encontram a meio caminho de uma verdadeira socialização.

Na brincadeira de “mamãe e papai” na Pré-escola “Y” pude observar uma ordem relativa nas diferentes construções lúdicas das crianças, que foram sucedendo-se nos espaços e tempos do jogo:

Obs. 1 – Quando as famílias já estavam formadas (quatro), propusemos que cada uma ocupasse um canto da sala para começar a brincar. A escolha de um canto para cada família facilitou a dinâmica da brincadeira, pois, o número de crianças da turma era elevado.[...]

Pudemos observar as famílias brincando intensamente, cada uma no seu lar. Depois de um espaço de tempo, começaram a acontecer “visitas” de uma família a outra. Foi possível perceber que os que estavam representando o papel de “filho” começaram a reunir-se com outros “moleques de rua” no centro da sala, para brincar entre eles.[...]

Observamos que as brincadeiras foram se polarizando por sexos. A brincadeira de excursão no centro da sala contou com quase a maioria dos meninos, enquanto que brincar dentro de casa ocupou a maioria das meninas. Então comecei a deslocar-me pelas casas, com a intenção de observar as diferentes situações familiares que se produziam dentro delas.

Tom: – “*Que estão fazendo aqui?*”

Mariana: – “*Estamos tentando acabar de arrumar tudo para sair de visita*”. (Depois disso, saíram todos juntos em direção da casa de Taís. Eu acompanhei eles. Ao chegar lá Mariana começou a bater a “porta” com insistência.

Mariana: – “*Pum, pum, pum! Não tem gente nesta casa?*”

Taís (aproximando-se à porta): – “*Quem é?*”

Tom: – “*Oi, vizinha: somos da família da casa do lado, e queríamos fazer uma visita...*”

Thiago: – “*Entrem, entrem por aqui*”. (Desta maneira, todos entraram na casa de Taís. O recebimento foi caloroso, e depois se sentaram ao redor da mesa para começar a falar).

Daniel: – “*Que é isso?* (assinalando para baixo da mesa, onde se encontrava Paula) *É um cachorro mesmo?*”

Taís: – “*Sim, é nosso cachorro*”.

Danielle: – “*E ele têm nome?*”

Taís: – “*Ele se chama Viola*”.

Numa das casas, Maria José –mãe de Fernanda–, se preocupava com sua filha, que não dava certo com a faxina da casa, da preparação do jantar, etc.

Numa outra casa, Carolina tinha pego a vassoura e a pá de lixo e acompanhada das filhas começou a faxina da casa. Depois de feita, se sentaram para preparar o café. As situações cotidianas eram representadas em todas as casas: o café da manhã, a preparação do jantar, a faxina da casa, dentre outras atividades do dia a dia de uma casa. Aos poucos, o brincar de família foi-se bagunçando. Foi nesse momento que decidimos pôr fim a brincadeira. Uma vez que elas tiraram suas fantasias, saíram para o parque da escola.

O mesmo aconteceu brincando com as caixas de papelão e sucata. No transcurso da brincadeira, as diversas expressões lúdico-simbólicas das crianças tiveram sempre um eixo temático comum (neste caso, diversas condutas possíveis de serem encontradas em qualquer comércio). O brincar coletivo das crianças teve uma seqüência coerente e ordenada; por exemplo, quando o “dono” do supermercado abriu as portas, todas as crianças aproveitaram para entrar nele e realizar compras; quando o dono fechava, as crianças saíram ordenadamente para outros cantos do pátio, fazendo de conta que chegavam a suas casas e começavam a ordenar suas compras.

Obs. 2 – Imediatamente, todas as crianças começaram a construir o supermercado. Sugestões de como colocar as prateleiras eram ouvidas e discutidas, as seções eram definidas e as coisas foram, aos poucos, desaparecendo do chão (onde tinham sido colocadas para a sua apresentação no começo da aula), para ser vistas ordenadas dentro das prateleiras construídas.[...]

As crianças entraram no supermercado. Utilizando os carrinhos, deslocaram-se entre as prateleiras e, atentamente, selecionavam produtos para serem comprados. Andando por entre as prateleiras, uns deslocavam-se a pé; outros, arrastavam-se pelo chão para empurrar seu carrinho fazendo as compras.[...]

Passado o tempo (uns dez minutos), apareceu o primeiro cliente pelo caixa com seu carrinho completamente cheio de produtos. O dono, cuidadosamente retirou um por um os produtos comprados e os ordenou na mesa, dando-lhes um preço a cada. Como a quantidade de produtos comprados era grande, a cliente queixou-se da espera.

Em um momento (imitando que tinha um alto-falante) o dono começou dar a notícia que o supermercado fecharia suas portas dali a dez minutos. A notícia deu desespero a quem ainda se encontrava comprando, e aumentou as queixas dos que se encontravam na fila do caixa.[...]

Fechado o supermercado, o proprietário entusiasmou-se com o dinheiro recebido no dia. As outras crianças faziam de conta que chegavam em suas casas e tentavam arrumar as coisas compradas por elas, cada um pelo seu canto.

No transcurso da brincadeira do “Circo de México”, também foi possível encontrar os jogos de coordenação simbólica ordenada. Neles, as diversas expressões lúdico-simbólicas das crianças tiveram sempre como tema central um espetáculo de circo, onde pude observar ordem e seqüência nas construções lúdicas das crianças.

Obs. 3 – Finalizada a apresentação dos palhaços, os apresentadores chamaram o equilibrista. Ele colocou-se em cima de uma mesa e, apoiando-se em um bastão desceu dela deslocando-se com muito equilíbrio sobre um banco até chegar ao chão.

A platéia começou a ficar ansiosa e não aguentou ficar no seu lugar. Alguém da platéia sugeriu que os apresentadores chamassem também às “bailarinas equilibristas”. Quando elas foram chamadas e passaram a frente, mais da metade da turma estava realizando demonstrações de equilíbrio junto com o equilibrista. As formas de fazer equilíbrio foram sendo cada vez mais criativas, e chegaram a incluir uma descida do banco até com cambalhota.

Quando todos tiveram a chance de participar como atores-animais do Circo, começaram a repetir-se as apresentações: os apresentadores voltaram a chamar a cena ao leãozinho, as bailarinas, os elefantes e onças, palhaços, e o “homem bala”.

Nas segundas apresentações sempre surgiam novidades. Por exemplo as bailarinas não somente bailaram, senão também realizaram uma demonstração de habilidade, realizando cambalhotas, estrelas e outros movimentos da ginástica; os palhaços agregaram o show das cadeiras; e o homem bala realizou uma apresentação muito mais arriscada.

Quando todos se apresentaram pela segunda vez, deu-se por finalizado o show do Circo de México. Os apresentadores deram por finalizado o espetáculo, sob fortes aplausos.

Cada criança esperou o momento de sua apresentação, que foi coordenada na seqüência das apresentações de seus companheiros.

Para PIAGET (1978), a ordem das construções lúdicas e o progresso da coerência nos jogos simbólicos derivam dos progressos conseguidos na socialização das crianças. Na seguinte entrevista fica às claras o bom nível de

socialização que se deu na brincadeira de “Mamãe–papai” na Pré-escola “Y”, com a conseqüente construção lúdica no jogo:

Obs. 4 – Tom: – “A mamãe, o que fez na brincadeira?”

Tais: – “Ah... Eu fiquei num momento dentro de minha casa. Então, eu aproveitava e arrumava e desarrumava as coisas da cozinha... Num momento começamos a receber visitas delas... E também dava comida ao cachorro e o penteava...”

Tom: – “Vocês receberam visitas? De quem?”

Tais: – “Da família dela (assinalando à Danielle); eles chegaram à porta de minha casa, e começaram a bater na porta antes de entrar”.

Tom: – “E quando entraram as visitas, que fizeram dentro de tua casa?”

Tais: – “Ah, de tudo. Eles entraram e os convidei a sentarem ao redor da mesa da sala. E aí conversamos e comemos...”

Do meu ponto de vista, a ordem relativa das construções lúdicas foi possível de ser observada claramente nas brincadeiras realizadas nas escolas com o conto de Chapeuzinho Vermelho. Em ambas as brincadeiras, as crianças assumiram personagens para brincar, sendo que a dramatização e representação do conto foi possível pela ordem que existiu no transcurso da brincadeira nas diferentes construções lúdicas das crianças. A seqüência de diálogos estabelecidos permitiram representar os acontecimentos do conto.

A crescente preocupação pela verossimilhança e pela imitação do real é a segunda característica comum de ser encontrada nos jogos das crianças nestas idades. Ela foi observada em várias experiências lúdicas. Na brincadeira do supermercado, pude observar que existiu no jogo das crianças uma preocupação pela imitação do real. Em relação à verossimilhança com o real, PIAGET ressalva que “... sobretudo, é preciso destacar a preocupação crescente da exatidão nas próprias construções materiais que acompanham o jogo: casas, berços, mesas e cozinhas, desenhos e modelagens etc.” (PIAGET,1978:176). Isso foi possível de verificar já no início da brincadeira, pois, as crianças preocuparam-se em arrumar as caixas de papelão e a sucata para montar um supermercado que teve verossimilhança com os da vida real:

Obs. 5 – Imediatamente, todas as crianças começaram a construir o supermercado. Sugestões de como colocar as prateleiras eram ouvidas e discutidas, as seções eram definidas e as coisas foram, aos poucos, desaparecendo do chão (onde tinham sido colocadas para a sua apresentação no começo da aula), para ser vistas ordenadas dentro das prateleiras construídas.[...]

O supermercado montado pelas crianças foi como os existentes nas cidades, com seções bem definidas: das bebidas, das bolachas, dos produtos de higiene pessoal e limpeza, a farmácia e a seção dos lácteos – com geladeira e tudo. As cadeiras tinham sido utilizadas para demarcar a porta de entrada e saída, e na mesa foi montada “o caixa”. As caixas de papelão que sobraram foram colocadas fora, todas alinhadas umas atrás das outras para serem os “carrinhos” que os clientes iriam utilizar para fazer as compras.

Na procura do real, o jogo passou a ter exigências que reproduziram exemplos dos vínculos possíveis de serem encontrados nas relações entre proprietários e empregados de um comércio. Um exemplo disto foi encontrado quando nos seus jogos Felipe realizou uma representação adaptada da profissão de sua mãe, assumindo na brincadeira o papel de proprietário e caixa do supermercado.

Obs. 6 – Definir o que iria ser cada um, foi resolvido de forma simples: Felipe rapidamente manifestou sua vontade de ser o dono e caixa do supermercado (a semelhança de sua mãe na vida real), e o resto das crianças, os clientes e visitantes. Demonstrando um bom poder de mando, Felipe colocou-se “no caixa”, mandou todos para “fora do supermercado” e, quando o mesmo ficou vazio, ordenou aos clientes que a entrada estava liberada para as compras.[...]

Érika e Patrícia ofereceram-se para trabalhar no supermercado. Posteriormente, ao não dar conta do serviço, foram contratados outros empregados. O dono passeava por entre as prateleiras e pressionava insistentemente seus empregados para trabalhar, já que ele estava ansioso para abrir seu negócio:

Érika: – *“Espera um pouco Felipe, nós temos muito trabalho!”*

Tom: – *“Vai Felipe, tenta ajudar as suas empregadas. Se elas não dão conta do serviço, tenta contratar mais gente, para colocar tudo nas prateleiras”.*

Felipe: – *“Elas vão dar conta do serviço sozinhas”*

Érika: – *“Felipe, você está abusando!”*

Professora: – *“O dono deveria estar trabalhando também”.*

Felipe: – *“Eu sou o dono e tenho direito a não fazer nada!”*

A resposta foi categórica. Incorporando seu papel de dono, negou-se fazer tarefas braçais. Afinal ele solucionou a desordem contratando todos que pediam para trabalhar. Desta forma, todas as crianças integraram-se na brincadeira.

Felipe: – *“Vamos, vamos! Põe as coisas na geladeira, vamos, todas as coisas na geladeira...”*

Todos: – *“Basta Felipe.”*

Professora: – *“Este supermercado está demorando demasiado para abrir...”*

Felipe: – *“Rachel: você tem que fazer as coisas mais rápido”.*

Rachel: – *“Que está acontecendo com você?”*

Felipe: – *“Vamos, vamos! Põe as coisas na geladeira, vamos, todas as coisas na geladeira...”*

Todos: – *“Basta Felipe”.*

Rachel: – *“Que está acontecendo com você?”*

Felipe: – *“Que quer? O que se pensa que é trabalhar? Vamos...vamos...”*

Na observação realizada, é evidente que Felipe tentou imitar sua mãe, pois, ele brincando identifica-se a um personagem da vida real. Porém, a imitação não acaba sendo pura, enquanto ela se subordina à assimilação lúdica, “... pois o sujeito não se limita a copiar outrem permanecendo ele próprio; assimila-se inteiramente a outrem...” (PIAGET,1978:169). Neste caso, o gesto imitativo desempenhou a função de simbolizante, e a personagem evocada o simbolizado. O símbolo é produto da colaboração entre a assimilação lúdica e a imitação.

Na entrevista realizada na 3ª coleta de dados, foi possível confirmar a verossimilhança dos vínculos estabelecidos ludicamente por duas crianças com o real, característica destacada por PIAGET como comum nos jogos das crianças de cinco e seis anos (Fase II).

Obs. 7 – Tom: – “*Felipe: de onde você tirou que é necessário tratar as empregadas dessa maneira?*”

Felipe: – “*Eu fiz direitinho, do jeito que minha mãe faz no comércio dela, lá, no centro da cidade*”.

Tom: – “*Ou seja, você fez na brincadeira coisas que acontecem na vida real, não é?*”

Felipe: – “*É, foi isso mesmo*”.

Observei que as crianças resgataram no seu jogo gestos e atitudes dos adultos, que foram inseridos nos diferentes diálogos surgidos na brincadeira:

Obs. 8 – Tom: – “*Eu ouvi muita gente que queixou-se dos preços das coisas dentro do supermercado. De onde tiraram que as coisas são caras neste país?*”

Gabriela: – “*Eu estou acostumada com isso. Quando vou com a minha mãe para as compras, ela se queixa do preço das coisas, de como está nosso país...*”

Também pude observar que no jogo das “estátuas” as crianças realizaram as diferentes poses seguindo modelos que elas encontraram na vida real. Isso foi observado, por exemplo, nas estátuas de goleiros de futebol:

Obs. 9 – Uma criança: – “*Oi, tío, começa a pedir estátuas de goleiros de futebol?*”.

Tom: – “*Eu quero ver lindas estátuas de goleiros de futebol. Quero ver esses goleros... já!*”.

A resposta foi imediata. Evidentemente, que é inegável a condição do futebol como esporte popular arraigado profundamente na cultura do povo brasileiro. As crianças não duvidaram em assumir imediatamente uma pose; talvez, foi a estátua solicitada que demorou menor tempo para conseguir

que todos fizessem sua pose, sejam meninos ou meninas. Entusiasmadamente todos buscaram a sua colocação: uns, pulando para pegar uma bola no ar; outros, fazendo uma defesa com as mãos; vários segurando a bola; e teve gente que não duvidou em jogar-se no chão demonstrando ter feito uma “excelente defesa”.

Tom: – “Umm, quantos goleiros diferentes!. Olha aqui, um goleiro jogando a bola para o escanteio. Olha este goleiro: pelo visto deve ter feito uma excelente defesa (ele se encontrava jogado no chão, completamente esticado, fazendo uma careta de grande esforço). Por aqui eu vejo um goleiro com uma bola na mão... E esse goleiro o que está preparando para fazer? Dar um chute na bola? Geraldo, vem a filmar aqui, que tem um goleiro pronto para defender um penalti...”

Observando a brincadeira de “mamãe-papai” pude encontrar, numa brincadeira com bonecas, a reprodução de cenas reais nas quais a imitação chegou à sua máxima expressão:

Obs. 10 – Numa das casas, Maria José –mãe de Fernanda–, se preocupava com sua filha, que não dava certo com a faxina da casa, da preparação do jantar, etc. Elas tinham pego uma boneca, que era a filha menor, que com muito cuidado atenção era banhada, trocada e alimentada inúmeras vezes.

Para PIAGET, “Tais jogos são, sem dúvida, os mais interessantes que a observação fornece no domínio da construção simbólica intencional da criança.” (PIAGET,1978:169). Segundo o autor, este tipo de brincadeira situou-se entre a “*simples transposição da vida real*” no seu plano inferior, e a “*invenção de seres imaginários*” no plano superior.

No jogo das bonecas, as crianças reuniram elementos de imitação e elementos de assimilação deformante. “*Na reprodução de cenas reais, mediante o jogo com bonecas, a imitação está no seu máximo, mas existe, não obstante, uma transposição com intuítos subjetivos e não cópia num padrão de acomodação.*” (PIAGET,1978:169).

Dentre as várias formas de jogos descritas por PIAGET, está aquela na qual a criança revive ficticiamente uma situação desagradável. Brincando simbolicamente ela representa situações desagradáveis, que mostram com clareza a função do jogo simbólico, “... *que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades de acomodação.*” (PIAGET,1978:173).

Obs. 11 - Gabriela: – *“Preso, preso, preso!”*

Erika: – *“Fica ahí preso; cassetadas, tem que tomar cassetadas de nós.”*

Danilo e Thiago: – *“Uuuuh, está chegando a Polícia. Cadê o ladrão? Ah, aí está; vamos pegar o ladrão, não pode fugir. Cassetadas, vamos dar cassetadas!”*

Obs. 12 – Erika: – *“Vamos deitar todos juntos já”.*

Thiago: – *“O ladrão agora vai entrar e roubar ela (apontando Patrícia).*

Tom: – *“O ladrão agora vai entrar na casa para roubar gente? Vai ser um sequestro então!”*

Patrícia, Gabriela e Rachel: – *“Sim, o ladrão agora vai entrar para roubar uma das filhas de Erika”.*

Todos: – *“Sim, um sequestro!”*

Tom: – *“O ladrão vai entrar na casa... Uh, todos estão dormindo, e vou poder agir sem resistência de ninguém... Vou aproveitar para pegar esta menina que está dormindo. Que bom que ela não acordou ainda”.*

Todos: – (Dando risadas) *“Ele pegou a filha de Erika!”.*

Tom: – *“Je, je, je, levo a ela, levo a ela...”.*

Rachel: – (gritando a um dos meninos que estava deitado perto da porta) *“Dispara a alarme, dispara que temos que salvá-la”.*

Érika: – (Que acordou, e chegou a ver o ladrão levando sua filha) *“Aaaiiihhh! Minha filha!”*

Tom: – *“Me rindo, me rindo, já soltei a Andressa”.*

Danilo e Thiago: *“Nós somos da polícia, vamos pegar o ladrão!”*

No caso deste tipo de jogos (chamados como Tipo III C), a criança reproduz –a partir do jogo– cenas nas quais o “eu” da criança corre risco de derrota, e a acomodação tem, como resultado, a superação do risco.

A terceira característica dos jogos simbólicos das crianças de quatro a sete anos de idade descrita por PIAGET (1978), foi o início do simbolismo coletivo propriamente dito. Segundo o autor, no jogo simbólico grupal o símbolo lúdico evolui e se transforma em uma representação adaptada, pois, *“...os símbolos coletivos promovidos a categorias de 'papéis'...”* são um caso particular *“...daqueles jogos de criação que promanam em parte do jogo simbólico”* (PIAGET, 1975, p.147).

Para o autor, não é necessário distinguir –como categorias essenciais–, o jogo simbólico solitário do jogo simbólico a dois ou mais, pois, *“... o simbolismo principia com as condutas individuais que possibilitam a interiorização da imitação (a imitação tanto de coisas como de pessoas) e o simbolismo pluralizado em nada transforma a estrutura dos primeiros símbolos.”* (PIAGET, 1978:147).

Diferente dos simbolismos rudimentais e globais das crianças mais pequenas, quando representações coletivas são organizadas (como é o caso da representação de uma história infantil) “... *grandes aperfeiçoamentos do simbolismo ganham vida.*”. Trata-se, pois, do caso particular dos simbolismos coletivos promovidos a categorias de “papéis”, onde as ações que promanam do jogo simbólico se desenvolvem “... *na direção da atividade construtiva ou do trabalho propriamente dito.*” (1978:147).

Nos diferentes jogos realizados com as crianças foi possível observar um brincar simbólico coletivo. Este tipo de jogo foi chamada por PIAGET como simbolismo coletivo propriamente dito. Isso foi possível de ser observado quando as *diversas expressões simbólicas das crianças tiveram coordenação nas relações interindividuais, deixando espaços para a existência de representações correlativas.* Isto aconteceu nítidamente nas observações das crianças que brincaram de representar histórias infantis de “Chapeuzinho Vermelho”, de “mamãe e papai”, brincando de “Circo de México” e de “supermercado”. Nas mesmas, a forte socialização desenvolvida entre as crianças teve como resultado um reforço do simbolismo.

No jogo simbólico coletivo das crianças observei a presença de numerosos esquemas simbólicos. Neste tipo de esquema, as crianças têm a capacidade de evocar uma conduta ou coisa na ausência do seu objeto habitual para aplicá-los em novos objetos. Isso foi observado quando as crianças brincaram fazendo com que as caixas de papelão fossem carrinhos de supermercado.

Obs. 13 – Professora: – “*E essas caixas que estão naquele canto, o que estão fazendo lá?*”
 Patricia: – “*Deixe aí tía, que esses são os 'carrinhos' do supermercado.*”

Mais adiante, nessa coleta de dados observei que as crianças deslocaram-se com seus “carrinhos”. Uns empurravam o seu andando por entre as prateleiras; outros, ajoelhados no chão, optavam por arrastar-se para dirigir o seu.

Jogando com as caixas de papelão (os carrinhos), as crianças conseguiram assimilar o mundo exterior ao seu “eu”, predominando nos seus jogos uma assimilação representativa. A assimilação lúdica de um objeto a um objetivo habitual permaneceu interior à conduta dos sujeitos (das crianças). A forte carga de subjetividade que caracteriza o jogo simbólico foi descrita por PIAGET em um exemplo similar ao observado na brincadeira do supermercado: *“Por exemplo, a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção...”* Mais adiante ele destaca o que caracteriza o jogo simbólico: *“...o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo.”* (PIAGET,1978:146).

Diferentes situações lúdicas permitiram observar esses esquemas simbólicos, com a conseqüente diferenciação entre “significante” e “significado”: *“... o significante é, então, constituído pelo objeto escolhido (a cauda do burro) para representar o objetivo inicial do esquema, assim como pelos movimentos executados ficticiamente nele (imitação do sono) ...”*; no entanto, *“... o significado nada mais é do que o próprio esquema, tal como se desenrolaria seriamente (dormir na realidade), assim como o objeto a que ele é habitualmente aplicado (o travesseiro).”* (PIAGET,1978:133).

Obs. 14 –Tom: – *“O que estão fazendo vocês sentadas frente à parede?”*

Erika: – *“Estamos assistindo a televisão”.*

Patrícia: – *“Sim, estamos assistindo a um filme de nataçãõ”.*

Tom: – *“Hum, que bom; e vocês gostam muito de nataçãõ?”*

Patrícia e Erika: – *“Sim, gostamos muito”.*

Patrícia: – *“Os desenhos animados são mais legais”.*

Duas crianças se aproximaram onde elas estavam brincando e começaram a “bater à porta”.

Patrícia e Gabriela (quase que gritando): – *“Ton, ton, ton, ton!!!”.*

Érika: – “*Já vai!*”.

Obs. 15 – Foram utilizadas para brincar umas caixas de papelão, quatro cadeiras, revistas, uma fantasia de lobo, três almofadas, e uma vassoura, que serviu de escopeta. Na fita de vídeo pude observar que as caixas de papelão foram utilizadas para construir a casa de Chapeuzinho Vermelho; as cadeiras para fazer a casa da avó; as revistas serviram para fazer as folhas das árvores do bosque, e a vassoura foi a escopeta.

Obs. 16 – Pude observar que o caçador utilizava uma vassoura para fazer de escopeta. Ele a enfiou na barriga do lobo, e depois de discutir com ele começou a fazer barulho de balas. Quando o lobo caiu “morto” no chão, ele começou a “abrir” a barriga do lobo. A vassoura, que tinha sido a escopeta do caçador, agora foi utilizada como faca para abrir a barriga do lobo. Depois de muito esforço ele fez que abria a barriga do lobo, e gritou – “*Sai*”. Depois disso, pegou umas almofadas, e tentou colocá-las dentro da barriga do lobo. Quando eu perguntei o que ele estava fazendo, me respondeu: – “*Enchendo de pedras a barriga do maldito lobo*”.

Obs. 17 – Érika: – “*O bom de brincar com todas essas coisas é que fizemos o que queríamos com tudo isso. Deu para brincar de qualquer coisa*”.

Tom: – “*Por exemplo?*”

Felipe: – “*Ah!... Com as caixas de papelão fizemos um monte de brincadeiras*”.

Rachel: – “*E por isso a brincadeira foi legal. Numa hora, as caixas eram 'os carrinhos', depois, se eu quisesse fazer alguma outra coisa, eu fazia e pronto!*”

Felipe: – “*Com as caixas fizemos também as prateleiras...a geladeira...os carrinhos...*”

Tom: – “*Ou seja, vocês estão me dizendo que com caixas é bom brincar, porque com elas a gente pode brincar de muitos jeitos. Agora, uma pergunta para vocês: porque vocês sugeriram brincar de supermercado?*”

Érika – “*Ah, Tom... Você que acha? Tínhamos um monte de sucata para poder fazer o que quiséssemos... melhor foi ter feito um supermercado. Com toda a sucata dava para montar as prateleiras bem legais*”.

Tom: – “*Mas... não era possível brincar de outra forma com essas caixas?*”

Felipe: – “*Sim... Eu num momento prôpus montar uma casa para brincar. Mas a turma quis brincar de supermercado*”.

Gabriela: – “*Sim brincamos de supermercado, foi porque todos queríamos brincar disso, não é? Eu gostei de ter brincado de supermercado mesmo*”.

Obs. 18 – Marina: – “*Eu, na brincadeira da cobra fiz de 'caçador'.*”

Rodrigo: – “*Eu também fiz de 'caçador'; foi muito legal.*”

Tom: – “*Por que você achou 'legal' brincar de caçador?*”

Rodrigo: – “*Porque para chegar até a cobra, tínhamos que andar muito pelo bosque. E, para caçá-la, eu tive que fazer uma escopeta com uns paus que encontrei no chão.*”

Andres: – “*Eu também precisei pegar uma arma para matar à cobra.*”

Tom: – “*O que fizeram com as 'armas' que vocês estão falando?*”

Eduardo: – “*Todos esperávamos que a cobra acordasse para sair pela floresta e depois que ela começava a fugir, saíamos de nossos esconderijos para matá-la a tiros.*”

Tom: – “*Onde esconderam-se os caçadores, para enganar a cobra?*”

Eduardo: – “*Eu, que fui 'caçador', estava escondido detrás de uma árvore, igual a todo mundo. Eu observei atentamente o que iria fazer a cobra. Quando ela acordou e começou a correr, eu sai atrás dela com minha escopeta, para tentar caçá-la.*”

Paulinho: – “*Eu estava muito atento, atrás de uma árvore para caçar essa maldita cobra. Ela era muito rápida, e fugia por todos lados. Quando passava perto, saía atrás dela alcançava e lhe dava umas balas.*”

Prof.: – “*E só escopetas tinham vocês para caçar a cobra?*”

Tom: – “*Certo, que boa pergunta! Eu observei na fita que estavam detrás das árvores falando entre si várias crianças.*”

Paulinho: – “*Ah, eu me lembro disso, sim. Lembro que estava – junto com Rômulo – detrás de uma árvore, esperando a cobra passar. Eu estava com minha escopeta e Rômulo tinha uma granada, para jogar encima dela.*”

Thiago: – “*E eu tinha um revólver.*”

Vários: – “*Eu também.*”

Formas extremas do jogo simbólico coletivo foram observadas quando as crianças manifestaram no seu brincar diferentes combinações simbólicas antecipatórias: o jogo preocupou-se pela simples reprodução do real, porém, “*...com uma antecipação exata, ou simplesmente exagerada, das conseqüências do ato reproduzido*”. (PIAGET, 1975, P.174)

Obs. 19 – Felipe: – “*Hei, Thiago, por onde você pensa que vai entrar?*”

Thiago: – “*Eu quero entrar para comprar algo para comer*”.

Felipe: – “*Não, Thiago, não; entra por aqui, pela porta do supermercado*”

Segundo PIAGET, existem **categorias representativas** a partir das quais é possível ordenar diferentes processos de pensamentos. Dentre elas, destacam-se os mitos de origem ou artificialismo; o animismo; os comportamentos mágico-fenomenalistas e a coordenação dos pontos de vista; e o objeto, as perspectivas espaciais e o tempo.

Nas observações realizadas das diferentes expressões simbólicas das crianças não foi possível encontrar **reações de artificialismo**. Para PIAGET, o artificialismo é um processo de pensamento no qual há “*... antes de tudo, uma assimilação contínua dos processos naturais à atividade humana.*” (PIAGET,1978:318).

Este tipo de assimilação é encontrado com mais facilidade em crianças menores de quatro anos, e caracteriza-se por não possuir uma regularidade que caracteriza outras aquisições.

Quando a criança cresce até chegar aos cinco, seis anos de idade, vários fatores influem para que os artificialismos sejam cada vez menos freqüentes: a educação, conhecimentos de fenômenos graças aos irmãos e amigos, etc.

Diferente do acontecido com os artificialismos, no jogo das crianças foi possível observar-se **reações animistas**. A peculiaridade destas é a existência de uma *“... assimilação quase egocêntrica ligada a um mito mágico, construindo a primeira o significado e o segundo o significante”*. (PIAGET,1978:322).

Nas condutas animistas as crianças projetam impressões interiores sobre objetos inertes ou movimentos físicos construindo assim *“... esquemas de assimilação que deformam esses dados exteriores em função do eu.”* (PIAGET,1978:322).

Obs. 20 – Tom: – *“Que estão fazendo vocês aí?”*.

Paulinho: – *“Estamos tentando caçar a maldita cobra”*.

Tom: – *“A maldita cobra? Por que maldita?”*

Paulinho: – *“Ah, porque ela tentou matar meu vizinho”*.

Tom: – *“A teu vizinho?”*

Fernando: – *“Sim, e eu vou jogar nela uma granada”* (gesticulando com suas mãos, mostrava a todas as crianças a “granada”, que era uma semente de pinheiro recolhida do chão).

Paulinho: – *“Vamos matar essa maldita cobra!”*

Obs. 21 – Fernanda: – *“Eu falei que ao passar por cima do rio a gente tinha que ter muito cuidado, pois o rio estava cheio de jacarés. Quem pisava na água, o jacaré lhe arrancava o pé.”*

Tom: – *“Certo, ela falou que o rio tinha jacarés. Paulinho também falou que esse rio tinha piranhas. Vocês conhecem esses bichos?”*

Paulinho: – *“Sim, eu conheço muito bem. É um peixinho, que se te pega, ele come teus pés. Ele se alimenta de carne de animais.”*

Nos exemplos acima citados, quando brincamos no bosque com a corda, Fernanda e Paulinho tiveram condutas animistas, pois, eles projetaram

impressões interiores sobre o objeto (a corda), que estava fazendo de obstáculo como se fosse um rio para atravessar.

A respeito das reações animistas, PIAGET ressaltou que:

“Ora, se a assimilação egocêntrica, que caracteriza as estruturas pré-conceptuais, achar-se em continuidade com a assimilação simbólica característica dos símbolos lúdicos e mesmo oníricos, essa atribuição de caracteres subjetivos a objetos materiais e externos não apresenta mais problema especial e surge como um simples caso particular do mecanismo muito geral que constitui o pensamento simbólico.” (PIAGET,1978:323).

A possibilidade de encontrar reações de animismo no jogo das crianças foi pequena, pois, é a partir dos seis anos de idade que a criança deixa de manifestar-se com animismos, à exceção de alguns casos de reações afetivas.

Segundo PIAGET, o declínio do animismo e do artificialismo nestas idades materializa —em compensação— o pensamento e os fenômenos mentais, “... *ao passo que o declínio do animismo e do artificialismo está, ao contrário ligado à tomada de consciência de sua atividade de sujeito pensante...*” (1978:325).

Outra das categorias representativas descritas por PIAGET faz referência aos **nomes**, os **sonhos** e o **pensamento**. Nos seus experimentos, ele observou que nas idades do apogeu do simbolismo os nomes e os sonhos são projetados pelas crianças na realidade externa. “*Observa-se que os nomes começam por ser localizados nas coisas, os sonhos no quarto e o pensamento na voz...*” (PIAGET,1978:326).

Se fazemos referência ao nível de sociabilidade, à quantidade e qualidade dos signos da linguagem das crianças e à comunicação conseguida entre as crianças encontrados nas diversas experiências realizadas nas pré-escolas, pode-se afirmar que esta categoria representativa foi possível de ser observada na pesquisa. Porém, é necessário fazer uma exceção: não posso afirmar se alguns dos jogos

realizados pelas crianças tiveram sua origem em um sonho que alguma delas tiveram alguma vez.

É por volta dos sete anos de idade que o simbolismo se atenua e que acontece uma tomada de consciência suficiente “... *para que seu funcionamento adquira uma localização introspectiva relativa.*” (PIAGET,1978:327). Ao processo operatório nascente está ligado um desenvolvimento reflexivo que vai levar a criança a um estado de consciência e assim poder dissociar o subjetivo da realidade exterior.

Nas diferentes combinações observadas nas expressões lúdicas das crianças, foi possível encontrar uma **coordenação dos pontos de vista** que teve, como conseqüência, uma **socialização do pensamento** nas brincadeiras.

Para PIAGET, a coordenação dos pontos de vista faz com que a criança renuncie a sua crença subjetiva, abandonando seu **egocentrismo simbólico** para assim poder desenvolver um jogo socializado com uma ou várias crianças. Na socialização de seu pensamento, os comportamentos mágicos-fenomenistas dão lugar à coordenação dos pontos de vista, e assim permitir uma socialização do pensamento. O autor ressalva que “...*a coordenação dos pontos de vista influi sobre a estrutura dos conceitos, livrando a criança de seu egocentrismo simbólico para levá-la a uma socialização do pensamento.*” (PIAGET,1978:327).

A coordenação dos pontos de vista apareceram nas experiências lúdicas de forma permanente; ora quando desempenhavam papéis na mesma brincadeira (mamãe-papai; Chapeuzinho Vermelho), ora quando foi necessário arrumar os materiais para construir diferentes cenários (nas brincadeiras de supermercado, mamãe-papai e de Chapeuzinho Vermelho), e também para a montagem e organização de um espetáculo (no Circo de México).

Obs. 22 – Alguns: – “*De que podemos brincar?*”

Felipe: – “*Com as caixas podemos montar uma casa...*”

Andressa: – “Ah, não. Podemos fazer que elas sejam carros...”

Érika: – “Com toda a sucata que temos, com tudo isso podemos montar um supermercado...”

Diante da pergunta sobre o que fazer com as caixas de papelão, as crianças manifestaram sua vontade de brincar de coisas diferentes (montar uma casa, que fossem carros, montar um supermercado). As crianças brincaram todas juntas de supermercado graças à coordenação dos pontos de vista que existiu no começo da aula.

A respeito das categorias representativas do **objeto**, do **espaço** e do **tempo**, é a partir da adaptação representativa que são prolongadas as distâncias espaço-temporais, “... tornados possíveis graças à evolução dos objetos e dos acontecimentos fora do campo perceptivo, por meio das imagens simbólicas, dos signos e dos pensamentos.” (PIAGET,1978:341).

Nos jogos das crianças foi possível observar que elas não só se adaptaram ao “*universo longínquo*”, no espaço e no tempo, senão também elas conseguiram adaptar-se e interagir com o universo dos outros. Isso deveu-se à predominância da adaptação representativa característica destas idades:

“A adaptação representativa prolonga, num sentido, exatamente este processo, porém a maiores distâncias espaço-temporais, tornadas possíveis graças à evolução dos objetos e dos acontecimentos fora do campo perceptivo, por meio das imagens simbólicas, dos signos e do pensamento. Em outras palavras, além dos objetos próximos e perceptíveis, ela tem que adaptar-se ao universo, no espaço e no tempo, bem como ao universo dos outros.” (PIAGET,1978:341).

Para finalizar, vou fazer referência às transformações que acontecem na **gênese do pensamento da criança** no transcurso dos câmbios evolutivos que se produzem na primeira infância.

Na primeira infância assiste-se a uma série de transformações da inteligência que, de sensório-motora e prática, se prolonga em direção a o

pensamento propriamente dito. A linguagem e a socialização influem de sobremaneira nesse processo:

“A linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstituir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las.” (PIAGET,1987:27)

Com o pensamento da criança acontece o seguinte: em vez de adaptar-se logo à realidade nova que descobre e que constrói pouco a pouco, a criança começa uma incorporação laboriosa dos dados ao seu eu e à sua atividade. Isto é chamado de **assimilação egocêntrica**: “... *esta assimilação egocêntrica caracteriza tanto o início do pensamento da criança como o da socialização.*” (PIAGET,1987:28). Dentre os dois até os sete anos, é possível encontrar-se todas as transições entre as duas formas extremas do pensamento:

“A primeira destas formas é a do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade. A segunda destas formas é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara, assim, o pensamento lógico. Entre os dois se encontra a grande maioria dos atos do pensamento infantil que oscila entre essas direções contrárias.” (PIAGET,1987:28).

Para PIAGET, o pensamento egocêntrico puro aparece nesta espécie de jogo, que o autor chamou de **jogo simbólico**. Na sua forma extrema, ele tem a função “... *de satisfazer o eu por meio de sua transformação do real em função dos desejos.*” (1987:29). Em resumo, é um esforço de submissão da realidade a partir de uma assimilação deformada da mesma.

Como as atividades desenvolvidas foram realizadas com crianças que se encontram nas faixas etárias dos cinco e seis anos, as formas dos jogos simbólicos

não foram egocêntricas de forma extrema, pois as mesmas já estavam desprovidas de animismos e de reações de artificialismos que caracterizam o pensamento egocêntrico entre os dois e os quatro anos. Como, a partir dos quatro anos, a assimilação e a acomodação representativas tendem a se equilibrar, surge como predominante o pensamento intuitivo, que é o que vai assegurar a transição entre os pré-conceitos e os conceitos, dando lugar à constituição das primeiras operações na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez concluída a pesquisa passarei a tratar das considerações finais dividindo-as em dois grupos: a síntese dos principais resultados e os problemas abertos que emergiram como possíveis de serem aprofundados em outros estudos.

A partir do levantamento bibliográfico realizado pude comprovar a inexistência de pesquisas na área da Educação Física do tipo pesquisa-ação.

A realização de uma pesquisa participante nas pré-escolas –do tipo pesquisa ação–, foi uma rica experiência que me permitiu compreender melhor o que foi o meu objeto de estudo: o **jogo simbólico** das crianças de cinco e seis anos de idade.

A interpretação dos dados das diferentes experiências lúdicas realizadas com as crianças nas pré-escolas permitiram-me comprovar a validade da teoria da formação do símbolo na criança de Jean PIAGET para a explicação das diferentes condutas das crianças definidas como jogo simbólico. Além disso, foi interessante comprovar como a teoria de Jean PIAGET explica as diferentes condutas que caracterizam o referido jogo.

Uma das coisas que considero muito importante é o fato de poder comprovar a **validade e atualidade** da teoria da formação do símbolo para a explicação dos jogos simbólicos. Ouve-se comumente críticas à referida teoria, a respeito da validade da mesma pelo tempo que tem de existência e que a mesma dá conta de interpretar a crianças pertencentes a uma cultura diferente da brasileira.

A partir do estudo realizado posso afirmar que essas críticas carecem de valor, pois, considero que os enunciados teóricos continuam mantendo vigência,

sendo que até agora não se conhece autor que supere –no volumen do trabalho e também na qualidade das investigações– à obra feita por PIAGET. Cabe lembrar que a referida teoria tem mais de três décadas de existência, além de ter sido escrita por PIAGET com exemplos que faziam referência exclusivamente dos comportamentos dos seus filhos. No caso particular de minha pesquisa, a mesma foi realizada com crianças de pré-escolas e pertencentes a diferentes extratos da sociedade, e isso não foi um impedimento para trabalhar com a referida teoria.

A importância do **brincar** no interior da pré-escola, e o significado dessa atividade é um tema que deve ser levado em consideração se se pretende realizar um projeto educativo de qualidade no interior das pré-escolas. A pesquisa realizada permitiu que em ambas escolas se discutisse o valor e o lugar do jogo nos currículos existentes.

Na Pré-escola “X”, a pesquisa realizada contribuiu muito para a melhoria do projeto pedagógico da escola. No presente ano já foram realizadas modificações curriculares, sendo excluídas do mesmo as atividades de Karatê e Ballet para as crianças. Atualmente, estou trabalhando com a Diretora e Orientadora Pedagógica da Pré-escola, para que as discussões e resultados emergentes da pesquisa possam ser utilizados pelas professoras. Nesse sentido, já foi elaborado um plano de trabalho, o qual inclui, como atividades preliminares, a leitura da presente dissertação e a realização de seminários com as professoras da escola.

Na Pré-escola “Y”, os resultados da pesquisa foram considerados pelos participantes como importantes. Se bem minha pesquisa não contribuiu para modificações curriculares, isso (por sorte!) se deu pelo fato desta escola ter um projeto pedagógico para a pré-escola já definido e amadurecido há vários anos, pois, dentre outras coisas, já contemplava os espaços e tempos necessários para a manifestação da cultura lúdica das crianças. Além disso, quero ressaltar que as duas professoras que trabalharam comigo são pedagogas e profundas conhecedoras da

importância do brincar das crianças. Assim sendo, a contribuição da investigação realizada remeteu-se a contribuir com um trabalho específico (bibliográfico e de campo) sobre o jogo simbólico das crianças.

Dentre os problemas abertos que surgiram nesta investigação, destaco um que tem me atraído muito, que se relaciona com as dimensões **filosófica e política** do ato de educar.

A importância do papel da educação no contexto da realidade social é um dos temas mais discutidos por políticos, sociólogos, educadores e pelo próprio povo brasileiro nos últimos tempos. Isso evidenciou-se nas últimas eleições nacionais (1994), quando os temas relacionados à educação e qualidade de vida foram abordados nas suas plataformas políticas, por todos os partidos políticos.

A sociedade como um todo concorda da necessidade de uma reforma educativa no sistema educacional, seja no seu conjunto ou em algum dos seus segmentos, e que detém um consenso generalizado pelo menos nas últimas três décadas (TEDESCO, 1995).

No que tange à pré-escola, pode-se perceber um interesse político do Estado em expandir o atendimento de crianças em idade pré-escolar. Porém, essa expansão é denunciada em inúmeros artigos e pesquisas, como sendo uma proposta baseada em programas de massa de cunho compensatório, que privilegia o atendimento quantitativo em detrimento de um serviço educativo de qualidade que beneficie às crianças.

A dimensão filosófica na educação desempenha um papel importante na formação dos professores, nas suas ações práticas e na pesquisa. Acredito que partindo da reflexão filosófica para a leitura crítica da práxis educativa, as orientações teóricas serão melhor conjugadas dialeticamente com a ação prática. Considero que a compreensão da realidade educativa contribui para se conseguir uma ação educativa coerente e eficaz.

Concordando com KRAMER, MARCELLINO e FREIRE, a pré-escola tem uma função pedagógica que deve ter como ponto de partida a própria cultura das crianças, onde, na aquisição de novos conhecimentos, seja considerado o componente lúdico delas.

Como fenômeno de vida que tem a chance de optar e influir no seu presente e futuro, o homem é um ser que pode criar-se —em parte—. “*O que é obra sua, é obra histórica.*” (DEMO,1994 b:41). No entanto, observa-se que no transcurso de sua evolução e existência, o homem produz qualidade. Ou seja, a **qualidade** é uma conquista que se manifesta em sua história, em sua cultura (DEMO, 1994 b). Portanto, considero importante propor um trabalho que leve em conta a dimensão política da educação, pois, no seu cotidiano “... *não há relações sociais que não sejam por definição, políticas.*” (DEMO,1994 b:15). Nesta perspectiva, entendo como político “... *o espaço de atuação do homem, onde ele forma a si mesmo e molda as circunstâncias objetivas que o moldam.*” (DEMO, 1994 b:65).

Por outro lado, é inegável a existência de uma dimensão filosófica na educação, como também o papel imprescindível que desempenha a Filosofia da Educação na formação e na prática pedagógica dos professores. Segundo SAVIANI, o ponto de partida da Filosofia, aquilo que leva a filosofar “... *são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência.*” (SAVIANI,1993:20).

Para o autor, a filosofia não se caracteriza pela especificidade do conteúdo, e sim pela “... *atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.*” (SAVIANI,1993:28).

Partindo da reflexão filosófica e pela leitura política da realidade, as orientações educativas teóricas poderão ser conjugadas dialeticamente com as ações

práticas. Desta maneira, os projetos educativos poderão atender às necessidades do homem e da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, R. *Estórias de quem gosta ensinar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 21 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOSCH; CAÑETE; DUPRAT e outros. *Un jardín de infantes mejor: siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós, 1992.
- BRANDÃO, A. C. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRUYNE, P; HERMAN, J; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s-d.
- CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- CHANGEUX, J. P. *O homem neuronal*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- DA SILVA Jr., C. A. (Org) *Dermeval Saviani e a educação brasileira; o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DA SILVA, J. B. F. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *De corpo e alma*. São Paulo: Scipione, 1991.
- DE MORAIS, R. *Educação em tempos obscuros*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *Sala de aula: que espaço é esse?* 4 ed. Campinas: Papirus, 1989.
- DE OLIVEIRA. *O símbolo e o brinquedo*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 4a. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- _____. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. *Pobreza política*. 4a. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- FLAVELL, J. H. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. 6 ed. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- _____. *Pesquisando a realidade social*. In BRANDÃO, A. C.: *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FONSECA. *Filogênese da motricidade*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- FURTH e WACHS. *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz, s-d.
- GARCIA, W. E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2a. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1988.
- GONZÁLES, L.; GÓMEZ, J. *La Educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadium, 1984.
- GUIMARÃES, A. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectivas - USP, 1971.
- KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos; uma alternativa curricular para a educação infantil*. 3 ed. São Paulo: Atica, 1991.
- _____. *A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce*. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- MAIER, H. W. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1992.
- _____. *Lazer e humanização*. Campinas: Papyrus, 1985.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Seis estudos de psicologia*.
- REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal; origens do ensino público paulista*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- RIBEIRO Jr., J. C. N. *A festa do povo*. Petrópolis: Vozes, 1982
- RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1o. e 2o. graus*. 4a. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. *História da educação brasileira; a organização escolar*. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Escola e democracia*. 29a. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

- _____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5a. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática; problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SEVERINO, A. C. *Metodologia do trabalho científico*. 16 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, s-d.
- SILVA, S. A. I. *Valores em educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. *Alunos felizes; reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- TEDESCO, J.C. *Sociologia da educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.