



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SANDRA LUCIANE FRANÇA

**RESGATE DAS MEMÓRIAS LÚDICAS DE EDUCADORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM UMA ESCOLA PRIVADA
DE MARINGÁ-PR**

SANDRA LUCIANE FRANÇA

**RESGATE DAS MEMÓRIAS LÚDICAS DE EDUCADORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM UMA ESCOLA PRIVADA
DE MARINGÁ-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olga Ribeiro de Aquino

Londrina
2007

SANDRA LUCIANE FRANÇA

**RESGATE DAS MEMÓRIAS LÚDICAS DE EDUCADORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM UMA ESCOLA PRIVADA
DE MARINGÁ-PR**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano

Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi

Londrina, 29 de março de 2007.

DEDICATÓRIA

A todos os educadores apaixonados pela criança e seu desenvolvimento. Também às pessoas de diferentes formações que, por acreditarem, fazem o “brincar” acontecer na vida das crianças que as cercam, de forma significativa.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me dar vida, saúde e todas as condições necessárias para lutar por meus objetivos durante esta jornada.

À minha querida orientadora, **Prof.^a Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino**, pela dedicação, pelo respeito, pelo carinho e pelos ensinamentos pessoais e profissionais que enriqueceram a minha formação, e ainda por ter acreditado e investido na realização deste trabalho. Obrigada, Professora, principalmente pela compreensão e amizade, neste momento de minha vida. Deus a abençoe muito!

À minha querida e amada filhinha **Heloise**, que com seu jeitinho meigo sempre esteve comigo no percurso desses dois anos, trazendo alegrias e forças para eu nunca desistir dos sonhos de pesquisadora. Te amo, meu amorzinho! Esta vitória é nossa!

A meus **pais e meu irmão**, pelo amor e dedicação que conservo ao longo da minha vida. Obrigada por aceitarem e compreenderem minha ausência!

À querida amiga, **Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi**, à **Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano**, à **Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro** e à **Prof.^a Dr.^a Jeanette Monteiro de Cnop** pela atenção, pelas contribuições e pela amizade, que somaram de maneira significativa em minha vida profissional. Obrigada pela troca e pela soma!

Aos amigos curitibanos, pelo incentivo constante, pelo apoio nas pesquisas, pela recepção e pelo refúgio e também pelas preocupações com meu bem-estar físico e emocional: **Ludi Voight, Betinho, Lu Picelly, Eduardo Campos, Wolda, Hiranzinho, Cesinha** (São Paulo), entre tantos outros que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa. Valeu! Amo vocês!

Às queridas sócias e amigas **Sheilla e Renata**, por serem “comparsas” em tudo, pelas trocas profissionais, pelos bate-papos tão construtivos, pelo carinho e respeito e por serem mulheres apaixonadas pela psicologia como eu! Obrigada, queridas!

Aos queridos amigos e vizinhos **Marcos e Eliane**, pelo apoio, pelo auxílio, pelas “jantinhas”, pelos bate-papos e por todo carinho com que sempre me receberam em sua casa. Obrigada!

À querida **Elizângela da Rosa**, meu “braço direito”, que auxiliou muito no cuidar da minha filhinha, não permitindo que nada lhe faltasse em minha ausência. Obrigada mãe-titia, como ela costuma lhe chamar! Deus continue te iluminando com as crianças.

À querida amiga, psicóloga **Margoth Vargas**, pelo carinho e profissionalismo com que me recebeu no colégio onde foi realizada esta pesquisa, auxiliando em tudo que eu precisava e abrindo portas para minha presença ali. Obrigada pela paciência, amiga!

Agradeço, de coração, a todos os **educadores** participantes desta pesquisa, bem como à **direção, à coordenação, às psicólogas e aos funcionários** de modo geral, que somaram, e muito, para a realização desta pesquisa. Obrigada pela aceitabilidade e por perceberem-na como séria e necessária. As contribuições serão, com certeza, discutidas e aplicadas em conjunto com vocês, ao longo do ano de 2007.

A todos aqueles com quem convivi e que passaram em minha vida ao longo desses dois anos, meu muito obrigada!

Deus abençoe a todos!

FRANÇA, Sandra Luciane. **Resgate das Memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR.** 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

O brincar, na infância, é um dos principais fatores lúdicos que participam na formação do ser humano, por isso situações relacionadas com a memória lúdica podem interferir de maneira mais ou menos saudável no relacionamento do educador com seus alunos. O presente estudo teve por objetivo pesquisar e resgatar o espaço, o tempo e as lembranças do brincar em diferentes gerações de educadores, na cidade de Maringá-PR, por se tratar de algo fundamental para o desenvolvimento psico-afetivo, a sociabilização, a interação e a elaboração de angústias e traumas do ser humano. Nesse sentido, a realização desta pesquisa é importante pelo fato de que, independentemente da geração, brincando podemos sentir prazer ou não e iniciarmos um processo de (re) organização das relações socioeducativas. Assim, é de fundamental importância o resgate das brincadeiras e dos brinquedos utilizados por esses educadores protagonistas, bem como sua memória e suas lembranças sobre esse brincar e a maneira com que estimulam hoje seus alunos a brincarem. O trabalho caracterizou-se em dois grandes momentos. O primeiro contém três capítulos voltados a uma revisão bibliográfica sobre a memória, o educador e a cultura do brincar na infância e os respectivos brinquedos, assim como o sujeito humano em sala de aula nos dias de hoje. O segundo apresenta o quarto e quinto capítulos, relacionados à questão empírica, em que são analisadas e discutidas 30 entrevistas semidirigidas com educadores de diversas faixas etárias e formações acadêmicas variadas, os quais responderam a questões referentes à forma como brincavam, que tipos de brinquedos usavam, suas lembranças dessa época remota, e de que maneira transpõem hoje esse brincar para sua realidade e sua atuação em sala de aula. A realização desta pesquisa justificou-se pelo fato de que o brincar, independentemente da cultura ou da década, traz lembranças que podem ou não auxiliar no dia-a-dia do educador e da criança, na realidade escolar, já que é fundamental para a vida, a formação e o desenvolvimento do ser humano, em qualquer idade. Assim o brincar, dentro ou fora de sala de aula, precisa ser estimulado pelo educador, o qual na maioria das vezes, passa grande parte do tempo com as crianças.

Palavras-chave: Memórias. Educadores. Brincar. Infância.

FRANÇA, Sandra Luciane. **Playful Memories of Educators in the basic grades in a private school in Maringá-PR**. 2007. 135f. Dissertation (Mester's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

Playing in infancy is one of the main playful factors that participate in the formation of the human being; therefore situations related to playful memory can intervene in a more or less healthful way with the relationship between the educator and the pupils. The present study aimed to search and to rescue the space, time and the memories of playing in different generations of educators in the city of Maringá-PR, since playing is essential for the psycho-affective development, social development, interaction, dealing with anguish and traumas of human beings. In doing so, the accomplishment of this research is important because no matter the generation, through playing we can feel or not pleasure and initiate a process of (re)organization of social-educative relations. Thus, it is really important the rescue of games and toys used for these protagonists educators, as well as their memories about it and the way they stimulate their pupils nowadays to play. The work has been characterized in two great moments. The first one contains three chapters connected to a bibliographical revision on the memory, the educator and the culture of playing in infancy, the respective toys as well as the citizen in classroom nowadays. The second one presents the forth and fifth chapters related to the empirical question, where thirty interviews were carried out semidirected with educators of varied ages and academic formations, who have answered questions referred to the way they played, the toys they used, the memories of this time and how they transferee this to their reality and performance in classroom nowadays. The accomplishment of this research was justified by the fact that no matter the culture of the playing or the decade, it brings memories that can or cannot auxiliary in the daily routine of the educator and the child connected to the school reality, since it is essential in life, formation and development of the human being, independent on the age. Thus, playing inside or outside the classroom needs to be stimulated by the educator, since he spends most of the time with the children.

Keywords: Memories. Educators. Playing. Infancy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Formação acadêmica dos sujeitos protagonistas	86
Gráfico 2	–	Curso de Pós-Graduação.....	87
Gráfico 3	–	Período de experiência em docência	89
Gráfico 4	–	Faixa etária das educadoras entrevistadas.....	90
Gráfico 5	–	Tipo de brincadeira preferida na infância	98
Gráfico 6	–	Pessoas com quem brincavam	100
Gráfico 7	–	Local preferido para brincar	101
Gráfico 8	–	Por que você brincava?.....	103
Gráfico 9	–	Em que o brincar foi importante para você?.....	104
Gráfico 10	–	Em que idade de sua vida estão localizadas as lembranças do brincar?	105
Gráfico 11	–	Que lembranças você tem de seu brincar?.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MEMÓRIA	18
2.1 CÉREBRO E MEMÓRIA	18
2.2 MEMÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O E EDUCADOR	22
2.2.1 Educador: um ser humano indivisível.....	24
2.3 EDUCADOR, SEU COTIDIANO E A REALIDADE SOCIAL.....	31
3 A CRIANÇA E A CULTURA DO BRINCAR	35
3.1 SER CRIANÇA	35
3.2 O BRINCAR DO PONTO DE VISTA AFETIVO	39
3.3 JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO VIVENCIAL DA CRIANÇA E DO EDUCADOR	43
3.4 O BRINCAR: DESEJO DE APRENDER INERENTE AO SER HUMANO.....	48
3.5 INSTRUMENTO CHAMADO BRINQUEDO	50
3.6 BRINQUEDO E CULTURA, NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA.....	52
4 O SUJEITO HUMANO EM SALA DE AULA	56
4.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	56
4.2 EDUCADOR COMO UM SER DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO	65
4.3 EDUCAÇÃO LÚDICA, NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA.	68
5 UM OLHAR VOLTADO À METODOLOGIA DE TRABALHO	74
5.1 ABORDAGEM QUALITATIVO-DESCRITIVA.....	74
5.2 APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO TRABALHO	78
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA	79
5.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	80
5.5 QUANTO AOS SUJEITOS PARTICIPANTES	82
5.5.1 Caracterização dos educadores entrevistados	83
5.6 ETAPAS DO TRABALHO DE COLETA DE DADOS.....	93
5.7 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADO.....	93

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	124
APENDICE A	125
APENDICE B	127
APENDICE C	129
APENDICE D	131
APENDICE E	133

1 INTRODUÇÃO

No convívio com seres humanos, e nossa experiência como psicóloga percebemos, cada vez mais, o quanto a fase do desenvolvimento infantil é fundamental para a formação do adulto, trazendo reflexos significativos em toda a sua vida.

Pesquisando e trabalhando com educação infantil e realizando atendimento clínico com crianças, pudemos lidar de maneira próxima com o “brincar”, sua grande importância e seu significado terapêutico. Assim começou a surgir a idéia de estudar e investigar não só como a criança percebia o brincar (como realizamos em outros trabalhos), mas também como o educador enxerga o lúdico e, principalmente, como se lembra do seu brincar enquanto criança, visto que as experiências fazem parte de nossa vida, e conseqüentemente estão embutidas em nossa profissão de educadores.

Além disso, com o apoio das outras pesquisas realizadas ao longo da formação percebemos que o “brincar na infância” e as situações paralelas que abarcam esse tema têm sido muito discutidos e estudados por educadores, pedagogos, psicólogos e outros profissionais interessados no desenvolvimento da criança, o que nos faz entender, cada vez mais, o quanto ela se desenvolve lidando com o lúdico em seu dia-a-dia. Percebemos ainda o quanto o papel do educador pode ser fundamental na participação e na colaboração desse processo de brincar, na vida de seus alunos. Assim, as lembranças e memórias do ser humano podem trazer conteúdos valiosos para tal processo, no espaço escolar.

Verificamos cada vez mais, na atuação escolar, que educadores e pais necessitam ter clareza quanto a brinquedos, brincadeiras, e/ou jogos que são necessários para um saudável e significativo desenvolvimento infantil, visto que trazem contribuições em áreas como sociabilização, interação, elaboração de angústias, traumas e na construção de habilidades de aprender e pensar, entre muitos outros benefícios.

No jogo elas estão livres para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos; para auto controlar suas atividades, muitas vezes, são reforçadas com respostas imediatas de sucesso ou encorajadas a tentar novamente, se da primeira alternativa não obtiveram o resultado esperado (ADAMUZ; BATISTA; ZAMBERLAN, 1998, p.74).

Resgatando a evolução do significado da “infância” podemos pensar como era a vida de uma criança no início do século XVII, como eram suas brincadeiras e a que etapas de seu desenvolvimento físico e mental cada uma delas correspondia. Segundo ARIÈS (1981), nessa época não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e aos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos: “Ora, as crianças – as crianças e os jovens – participavam delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição” (ARIÈS, 1981, p.94).

De acordo com o autor em pauta, com o tempo a brincadeira libertou-se de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário. Ou seja, a criança podia brincar como quisesse, sem ter que seguir rituais religiosos com funções determinadas pelos adultos. As brincadeiras passaram a ser cada vez mais reservadas para crianças e assumiram o papel de depositárias de manifestações coletivas, abandonadas pela sociedade dos adultos.

Hoje, segundo autores como Oliveira et al. (2000), constatamos que a criança quando brinca se humaniza e aprende a conciliar, de maneira efetiva, a afirmação de si mesma e a elaboração de vínculos afetivos duradouros, e com isso vai elaborando progressivamente o luto da perda dos cuidados que recebia da mãe, aprende a pensar, aos poucos, com a própria cabeça e assume responsabilidades.

Segundo Scarfe (apud BONAMIGO; KUDE, 1991), o brincar é tão necessário para a saúde mental como o alimento o é para a saúde física. Brincando a criança está aprendendo a aprender e está descobrindo como se harmonizar com o mundo, como encarar as tarefas que a vida apresenta, como dominar habilidades, e também está aprendendo a adquirir confiança em si mesma:

O espírito lúdico é vital para a espécie humana, é o meio pelo qual a Humanidade avança criativa, científica, intelectual e socialmente. Compreendendo o brincar infantil, tem-se a chave para compreender os processos que educam a criança toda (Scarfe apud BONAMIGO; KUDE, 1991, p.386).

O brincar de natureza livre parece às vezes não atingir os resultados almejados pelo processo educativo. No entanto, cabe lembrar que a brincadeira humana supõe contexto social e cultural, pois os comportamentos que a criança apresentar estão ligados diretamente ao meio sociocultural em que está inserida. Visto por esse ângulo, percebemos o quanto a brincadeira é um processo de relações interindividuais que a criança aprende e adquire no cotidiano.

Para brincar existe uma construção de regras que são produzidas à medida que a brincadeira se desenvolve. A regra, no entanto, não é lei, porque só é válida se todos os integrantes do grupo a aceitarem e também só vale durante determinada brincadeira. É como um acordo entre os que brincam, o que permite se criar uma situação que libera os limites do real (PIAGET, 1998).

As crianças aprendem o que ninguém pode ensinar-lhes através das brincadeiras. É através delas que aprendem sobre o seu mundo, como lidar com este ambiente de objetos, tempo, espaço, conceitos, estruturas, pessoas e sobre si próprias. Portanto, ao contrário do que se imaginam as brincadeiras não são inseqüentes [...] elas estão contribuindo, e muito, para que a criança entenda o seu mundo e o relacionamento entre as pessoas que com ela convivem (MONTARDO, 2001, p.28).

Por meio do brincar as crianças se humanizam, organizam suas emoções, seus comportamentos sociais, e aprendem a conciliar de maneira efetiva a afirmação de si mesmas, podendo elaborar ou construir com isso vínculos afetivos duradouros. Consideramos importante e necessário estudar como o educador traz, em suas lembranças, as possíveis contribuições dessa fase lúdica para o seu desempenho profissional, e como tem visto o brincar, hoje, na vida de seus alunos.

Consideramos necessário investigar a concepção de educadores sobre o brincar pelo fato de lidarem, na maioria das vezes, com a criança e o lúdico diariamente. Assim, suas memórias a respeito serão significativas no processo aluno-educador, somando ou não no desenvolvimento lúdico da criança.

Constatamos, não raro, o quanto a cultura sobre a infância de tempos remotos pode ter marcado significativamente nossa forma de pensar sobre a criança ao longo de tantos anos. O olhar sobre o que é ser infantil compromete-se ainda com questões advindas de séculos passados, já que hoje talvez tenhamos uma necessidade “desenfreada” ou “desesperadora” de recuperar uma certa visão “perdida ou solta” do verdadeiro significado da infância. Principalmente no que diz respeito às emoções, à externalização de angústias e anseios.

Um estudo, realizado no fim da década de 30 por Huizinga (1971), introduz uma idéia filosófica voltada ao “Homo ludens”. O autor, convicto de que o jogo era não só uma manifestação cultural como também se prestava às reflexões sobre a possibilidade de a cultura possuir um caráter lúdico, demonstrou descritivamente tese em que considerava esse “lúdico” como um fenômeno unicamente biológico, ou como um reflexo psicológico. Tal estudo dá margem a uma reflexão atual sobre a visão desse pensador.

É aqui que entra o nosso ponto de partida, ou seja, “o educador” e a forma como concebe e percebe a criança e o brincar, ao longo dos séculos, bem como a maneira com que o brincar marcou sua infância deixando resquícios históricos dessa ludicidade no “eu-pessoa” profissional, e refletindo-se ao longo de sua vida.

A rotina do educador e seu brincar podem estar intrinsecamente ligados, muito embora essa ligação nem sempre seja consciente nem intencional. Esse brincar ao qual me refiro não é aquele que acontece sempre com hora e dia marcados, como por exemplo um jogo de futebol, e sim o que é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que estiverem fazendo ou com quem estiverem se relacionando no momento.

O caráter lúdico com que as crianças sempre se expressam, nas mais variadas circunstâncias, pode ser considerado como uma espécie de denominador comum às crianças de todas as sociedades, manifestando uma universalidade por meio de infinitas peculiaridades, realizando e concretizando sua essência na singularidade sociocultural de cada povo.

Um dos temas mais estudados na área de educação escolar está relacionado à infância, no sentido de que cada atividade ou brincadeira que a criança desenvolve significa uma das maneiras com que ela está aprendendo, além

de desenvolver diferentes formas de relacionamento com outras crianças e com adultos.

Assim, o brincar cunha e/ou marca a memória humana. E a memória representa um mecanismo complexo, estudado há muitos anos e responsável pela guarda das representações do que captamos sobre nosso mundo e sobre nós mesmos. Discussões sobre educação e memória têm recebido uma importância fundamental na aprendizagem, com relação à atenção e à solução de problemas, entre outras funções cognitivas.

Entendemos assim que cada ser humano, por ser único no seu patrimônio genético, e particularmente no seu patrimônio histórico, é singular na sua essência e criatividade, devendo ser respeitado e valorizado por nós, educadores(as).

Muitos pesquisadores, tais como MONTARDO(2001), HUIZINGA (1971), entre outros, analisaram o percurso pedagógico e a identidade ludopedagógica de educadores, com a finalidade de traçar um padrão de resposta às questões relacionadas à maneira como os docentes refletem em sua atividade profissional as diferentes influências que fundamentaram e/ou moldaram sua maneira de ensinar, assim como seu modo de perceber e expressar o lúdico vivencial.

Nesse sentido, a influência da memória no processo formativo do educador representa um fato marcante, pois o resgate da memória não esclarece somente o que foi vivido, mas também como se deu e se construiu esse processo. A memória é capaz de reconstruir caminhos, sejam eles de fracassos ou vitórias, sua trajetória, suas frustrações e seus desapontamentos. Por seu intermédio o educador pode ser capaz de refletir sobre suas atitudes e comportamentos passados vivenciados.

Ora, as brincadeiras apresentam regras que auxiliam as crianças a se ordenarem e a estabelecerem vínculos afetivos entre elas e com os seres humanos chamados de adultos. Os brinquedos que passaram de geração em geração podem inspirar as crianças a continuarem brincando, e a partir desses artefatos lúdicos, históricos, poderão criar os próprios brinquedos, o que constitui prática mais desafiadora.

O brincar tem relação com o desenvolvimento e a aprendizagem porque envolve atividades mentais como percepção, representação e pensamento

simbólico. Ao jogar o ser humano precisa compreender, antes de qualquer coisa, a própria ação, para que possa realizá-la adequadamente.

Pautadas no que acabamos de considerar, elaboramos os objetivos desta pesquisa: resgatar empírica e teoricamente diferentes concepções sobre o brincar, a infância, o brinquedo e o educador; investigar a importância do brincar para os educadores, atuantes ou não, da primeira à quarta séries, bem como a maneira como brincavam, os locais preferidos para as brincadeiras e as lembranças dessa época, analisando, com isso, a forma como experienciaram o brincar, bem como sua influência na relação/forma com que ele estabelece o lúdico em sua prática com os educandos.

Esses objetivos nos encaminham à situação-problema norteadora desta pesquisa:

COMO AS LEMBRANÇAS LÚDICAS DOS SUJEITOS PROFESSORES PODERIAM CONTRIBUIR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Assim, procuraremos perceber e constatar como essa relação do brincar “remoto” pode influenciar as práticas educacionais envolvendo o brincar desse educador, enquanto adulto, e em que esse brincar distante do atual momento pode estar colaborando para que seus alunos se tornem cada vez mais seres que brincam.

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta reflexões de autores como Bosi (1979), Certeau (1994), Catani (1997), entre outros, como uma explanação bem interessante sobre nosso foco de pesquisa, a “memória”, visto que é fundamental entendermos como esse mecanismo funciona e em que pode “colaborar” com os educadores em sua prática com as crianças. Abordamos também nessa parte do trabalho a figura do educador enquanto ser indivisível, visto que sua vida pessoal, social, cultural e profissional se relaciona de forma natural em sua prática de ensino.

O segundo capítulo descreve o educador e a cultura do brincar, visto que o “ser criança - brincar” também é objeto de nossa pesquisa, pois o educador de hoje foi também criança, no passado, e traz consigo lembranças remotas dessa fase. Entender como a infância era vista em séculos passados e trazer essa informação para nossa vida enquanto educadores, hoje, é significativo para auxiliar em nossas ações para a formação do ser humano. Autores como Benjamim (1984),

Áries (1981), Brougère (1997), entre outros, foram importantes e necessários para tal compreensão.

Ainda em tal capítulo explanamos o brincar e suas implicações no desenvolvimento da afetividade do ser humano. Para isso, fizemos um resgate dos jogos e sua participação no lúdico, nas brincadeiras e sua importância, assim como resgatamos os brinquedos e sua função na construção da infância. Percebemos o quanto essa tríade está interligada na vida da criança e do educador.

No terceiro capítulo descrevemos o educador enquanto sujeito humano em sala de aula, ou seja, sua vida, suas ações - reações, formação acadêmica envolvidas em sua prática hoje, no dia a dia, enquanto profissional participante diretamente no desenvolvimento da criança. Nessa parte do trabalho autores tais como Freire (1996), Chauí (1987) e Nóvoa (1988,1993,1995...), entre outros, somaram muito ao corpo teórico, dando-nos uma visão mais ampla do educador enquanto pessoa e sua realidade na atuação escolar.

No quarto capítulo apresentamos a metodologia aplicada para a realização do trabalho, mostrando a importância da abordagem qualitativa descritiva para sua concretização. Apresentamos também os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, como: observações do ambiente, entrevistas semi-estruturadas e a caracterização da escola onde realizamos a pesquisa. Assim, tivemos base para escrever e entender um pouco mais como o educador, em seu ambiente profissional, traz as lembranças do brincar e da forma com que as utilizam no dia a dia com seus alunos.

No quinto e último capítulo descrevemos, com base no embasamento bibliográfico realizado, os resultados constatados e analisados durante o decorrer da pesquisa, percebendo em que a memória pode contribuir para a ação-reação do educador em sua prática, nos dias de hoje. Apresentamos também contribuições significativas para que o resgate dessas “memórias” fortaleça o elo do brincar, de forma cada vez mais significativa, na vida e no desenvolvimento dos alunos, assim como dos professores pesquisados. Desejamos que, com uma melhor compreensão do quanto o lúdico pode marcar de forma positiva a vida de uma criança, possamos cada vez mais aplicá-lo na prática pedagógica.

2 MEMÓRIAS

2.1 CÉREBRO E MEMÓRIA

O conhecimento de algumas funções do cérebro está se popularizando, proporcionando informações necessárias para a compreensão e a cura de transtornos que afetam comportamentos, habilidades, pensamentos e outras manifestações dos seres humanos. As descobertas nessa área ajudam a entender como o sistema nervoso se estrutura, para obter e fornecer as representações do mundo exterior, e a compreender o papel da linguagem, para juntar e comunicar todas as suas manifestações e para armazenar e recuperar essas representações (DEL NERO, 1997; DAS; KAR; PARRILA, 1998).

A memória, que representa um mecanismo complexo, tem sido estudado há muitos anos. Passível de modelagem e representação computacional, apresenta-se em termos de unidades cognitivas, padrões de reconhecimento, recuperação de dados e informações, ora referentes a dados processados, percebidos, dotados de relevância, ora a dados brutos, como que recebidos pelos sentidos, responsáveis pela guarda das representações do que captamos de alguma realidade, sobre nosso mundo e sobre nós mesmos.

Algumas vezes esses dados parecem surgir sem esforço consciente, outras são como que despertados por um evento qualquer, na forma de imagens e ou discursos silenciosos. O conhecimento atual que se tem sobre a formação da memória baseia-se em investigações combinadas entre as áreas de biologia molecular, psicologia e medicina. Grande parte das pessoas referem-se à memória como sendo uma “função única” de retenção de dados e informações, mas hoje já se sabe que existem vários sistemas de memórias, como mecanismos, tipos e formas, relacionados a outras funções mentais (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002).

Em algumas discussões sobre educação, a memória tem recebido uma importância fundamental na aprendizagem, com relação a atenção e a solução de problemas, entre outras funções cognitivas.

Existem várias abordagens que devem ser entendidas inicialmente ao se mencionar o tema. Entre elas destacam-se a memória como “a permanência

relativa de traços da experiência subjacentes à aprendizagem” (ANDERSON, 1990b, p.432). A aprendizagem é “o processo pelo qual um organismo [...] obtém conhecimento de um objeto”, manifestando mudanças relativamente permanentes, como resultado da experiência (LOMÔNACO; WITTER, 1984).

O processo memorial nos possibilita ainda vivenciar a constatação da existência de uma situação contendo um objetivo a ser alcançado, e a resolução dessa problemática requer a concorrência de outras funções cognitivas, como imaginação, raciocínio, criatividade, planejamento e tomada de decisão (CARRETERO; MADRUGA, 1984).

Com base em tais conceituações os cientistas estudiosos da mente humana, tais como Del Nero (1997), entre outros, pontuam-se que a aprendizagem dos conteúdos vivenciados e transmitidos durante as experiências de brincadeiras que o educador teve em sua infância pode auxiliar no desenvolvimento dos educandos, visto que as vivências lúdicas aprendidas somam-se a vivências no momento da interação entre o adulto e a criança, podendo gerar uma troca significativa de conteúdos remotos e atuais.

Assim o pesquisador citado acima informa que o conhecimento das partes do cérebro que se relacionam com as funções cognitivas, principalmente a da memória, geralmente é explicado a partir de sua base física e de sua relação com a cognição e outras funções mentais. Tanto a aprendizagem constituída pelo brincar como a cognição são entendidas como processos internos, que se manifestam em comportamentos observáveis ou que podem ser deduzidos indiretamente por manifestações nem sempre observáveis, como ocorre durante o processo do brincar.

Segundo Mayer (1994), os processos neuromentais internos requerem a manipulação integrada de informações percebidas, codificadas, recuperadas e armazenadas como resultado de um esforço em busca de significação, isto é, recepção, processamento e representação de uma informação. Nesse sentido, as vivências lúdicas representam processos que auxiliam na organização da cognição, do desenvolvimento, da socialização, da humanização, e da interação, entre outros benefícios que o brincar representa.

Alguns autores classificam ou dividem os tipos de memória, as mais comumente descritas são as de curto e de longo prazo. À primeira normalmente está

relacionada com as vivências mais atuais; a segunda, às lembranças remotas que o educador e/ou o ser humano em geral resgata da sua infância.

A região do neocórtex temporal é considerada como “sítio de armazenamento da memória de longa duração” (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002, p.260). Além disso há outras estruturas, como o hipocampo, que é considerado como “área crítica”, integradora e controladora, não só para a memória mas também para muitas funções cognitivas. Pudemos perceber, enquanto pesquisávamos, que alguns educadores se lembram de forma mais clara de seu processo lúdico, enquanto outros apresentam grandes dificuldades de lembrança da idade remota. E a grande “vedete” desse processo memorial é a mente-cérebro.

Nesse sentido, uma das comparações tradicionais para o cérebro é a de um computador:

ele interpreta informações imprecisas dos sentidos numa velocidade incrivelmente rápida. Ele identifica um suspiro em um ambiente barulhento, um rosto numa viela escura e uma intenção oculta numa afirmação política. O mais impressionante é que tudo isso que o cérebro aprende e/ou apreende sem qualquer estrutura explícita é a de criar representações internas para tornar tais habilidades possíveis (HILTON, 1992, p.145).

Lúria (apud DAS; KAR; PARRILA, 1998) apresenta muitas explicações sobre a estrutura cerebral, relacionando-a com as atividades cognitivas, como a memória, a atenção e a solução de problemas.

Assim fomos percebendo que o desenvolvimento do cérebro é determinado pelos genes e por história/vivências do desenvolvimento de um sujeito. Com o passar dos anos, e conseqüentemente com o aumento da idade, vão ocorrendo restrições nas formas de atividades nos circuitos corticais, moduladas por neurotransmissores, que aumentam a excitabilidade neural, provocando uma seletividade e determinando padrões em suas interconexões.

O arranjo das sinapses, que ocorrem por todo o encéfalo, define as representações mentais. Definições neuromentais podem ser a explicação para muitas diferenças de desempenho em tarefas de habilidades. Assim, a memória é formada a partir de modificações ocorridas no todo das sinapses, pois essas estabelecem o armazenamento de dados e informações pelo sistema nervoso.

Tais informações, voltadas para a memória, autorizam-nos a dizer que a partir da análise desses estudos podemos observar que a classificação processada pela mente é uma referência para a maioria dos dados obtidos pelo ser humano, e estão relacionadas à memória de curta e longa duração. A memória de longo prazo ou permanente refere-se a lembranças de informações após horas, dias e semanas.

Assim, após esforços, com relação a fatos e eventos passados, a memória pode ser considerada fácil de se formar e também de ser esquecida provisoriamente (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002). Isso nos autoriza a dizer que a memória de longa duração é a responsável pelo resgate dos conteúdos lúdicos vividos pelo educador.

Por outro lado, a memória de curto prazo ou primária (de trabalho) está relacionada a lembranças de informações após alguns segundos ou minutos. Inclui habilidades, hábitos, sensações e respostas emocionais cuja evocação não exigiria esforço. Essa memória geralmente é desenvolvida a partir de experiências, de treino, o que a torna mais difícil de ser esquecida processualmente.

Esses dois grandes mecanismos ou sistemas memoriais estão relacionados à incapacidade do SNC (Sistema Nervoso Central) de processar a informação tão rapidamente quando a recebe. Na memória de longo prazo a informação não pode ser armazenada nem recuperada rapidamente; na memória de curto prazo se recupera apenas o que precisa ser lembrado e utilizado.

Gillund (1994) define memória como um processo relacional, verbal, espacial, emocional. As lembranças (*recall*) e o reconhecimento (*recognition*) ora aparecem como subsistemas ora como tarefas, referindo-se a recuperação, à reprodução de um estímulo ou evento anterior que não está mais presente, ou à determinação, se um evento ou estímulo presente é idêntico ou similar a outro anteriormente experienciado.

A memória, para a psicanálise, é um campo no qual a significação é feita por alguém a partir das suas experiências vividas ou imaginadas. Articula-se em uma linha de continuidade que pode estar interrompida em alguns pontos pela ação de certos processos defensivos.

Muitas memórias 'esquecidas' temporariamente estão, na verdade, reprimidas no inconsciente, por se tratar de lembranças que trariam sofrimento. Em alguns momentos, conhecidos como 'lapsos de memória', nos sonhos ou por meio

de um tratamento psicanalítico, essas memórias seriam recuperadas e voltariam para o consciente.

Neste sentido,

[...] quando nos lembramos de algo, vem à tona apenas uma parte de uma quantidade muito maior de elementos que provavelmente estão submetidos aos diferentes graus da censura que existe entre o inconsciente e a consciência. Assim, nem sempre 'lembrar' é o mesmo que 'ter consciência' (BOSI, 1979, p.252).

Trata-se de características relacionadas à nossa qualificação e a experimentações individuais, que influenciam na capacidade ou facilidade com que memorizamos as informações. "Parece que acontecimentos conscientemente percebidos precisam assumir algum tipo de dimensão afetiva" (BOSI, 1979, p.253). Como por exemplo, o processo lúdico.

No entanto, os estudos sobre o grau de influência do mecanismo de repressão ou das emoções nos processos de memória são ainda pouco conclusivos. No caso da repressão, estudos apontam para o provável envolvimento de sistemas corticais que seriam capazes de inibir a função de outras áreas corticais ou do hipotálamo.

2.2 MEMÓRIA E A SUA RELAÇÃO COM O EDUCADOR

É pouco provável que dois organismos humanos sejam expostos exatamente às mesmas seqüências de eventos, experimentações e estímulos do ambiente sócio-cultural, pois eles ocupam posições diferentes no espaço. Assim, suas histórias de interação com essa realidade são diferentes, o que resulta em maneiras diferenciadas de perceber a espacialidade (física ou cultural), assim como de resgatar suas lembranças. Isso permite explicar a diferença de personalidade usualmente observada entre as pessoas.

Constatamos, teoricamente, que os processos neuromentais conferem individualidade cognitiva e afetiva às pessoas. Assim cada ser humano, por ser único no seu patrimônio genético e particularmente no seu patrimônio

histórico, compreendendo suas vivências e experiências, é singular na sua essência e criatividade.

Por outro lado, cada pessoa é capaz de absorver a cultura e formar memórias com base na interação com outros seres humanos à sua maneira. Assim, a melhor forma de garantir o respeito e a valorização humana é por meio da própria história de desenvolvimento, por exemplo por meio de uma educação familiar e educacional “saudável” e conforme um entendimento sócio-histórico pautado na troca de experiências, mas essencialmente único.

Os pioneiros em estudos sobre a memória estabeleciam uma distinção entre memória primária e secundária, relacionando-se à atenção e à consciência imediatas e às informações recuperadas, quando necessário, e então armazenadas, respectivamente.

Já, Anderson (1990b) afirma que as várias denominações encontradas para memória estão relacionadas a retenção, processamento e necessidade de evocação, além de recuperação da informação. Então, as várias memórias podem ser agrupadas em dois grandes sistemas, que se dividem em outros sub-sistemas. Esses sistemas maiores estão relacionados às memórias declarativas, para fatos e eventos dependentes de esforço neuromental para evocação, e as não-declarativas, de procedimentos evocados durante a realização de tarefas (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002).

Anderson (1990b) apresenta ainda dois processos de armazenamento de informações: o de memória declarativa, que acumula dados, e o de memória processual, que armazena procedimentos. Durante os processos de resolução de problemas tais memórias estariam em ação, envolvendo captura de regras e sua aplicação em diferentes combinações.

Entendemos que tais processos movimentam lembranças dos velhos, fazendo fluir as imagens guardadas em baús, gavetas, etc, ao passo que para as crianças os nomes passam a ser imagens significativas nos passeios para suas casas e até chegarem às lembranças. Para não perder as lembranças é preciso compartilhá-las, fazer imagens e movimentá-las. O autor em pauta nos introduz a um outro sub-tema:

2.2.1 Educador: um ser humano indivisível

Muitos pesquisadores têm analisado e estudado o percurso pedagógico e a identidade de educadores com a finalidade de traçar um padrão de resposta às questões relacionadas à maneira como o docente reflete em sua atividade profissional as diferentes influências que “moldaram” ou constituíram sua maneira de ensinar.

Para Nóvoa (1993), na literatura pedagógica temos tido cada vez mais obras e estudos sobre a vida de educadores, carreiras, percursos profissionais, biografias e autobiografias. O autor acredita que a maneira como cada um de nós ensina esta diretamente dependente daquilo que somos como pessoa.

Catani (1997, p.152) procurou correlacionar docência com memória, vida e ofício dos educadores. A autora obteve como resultado:

as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e educadores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Essa análise demonstra a força da história de vida pessoal, intelectual e de formação desses agentes de ensino, dando a entender que diante da mesma teoria pedagógica dois educadores que se propõem a ensinar utilizando-a podem diferir em relação a sua metodologia de aplicação, bem como poderão obter resultados diversificados em função de que cada um tem uma história diferente, com um contexto sociocultural diverso.

A influência da memória no processo formativo do educador deve ser considerada, pois o resgate da memória não esclarece somente o que foi vivido, mas também como se deu esse processo. A memória humana é capaz de reconstruir caminhos, sejam eles de fracassos ou vitórias, sua trajetória, suas frustrações e seus desapontamentos. Por isso, o educador é capaz de refletir sobre suas atitudes e seus comportamentos passados.

Ao tomar contato com a memória do grupo de referência familiar, que traz em si a vivência experienciada em outras épocas, as crianças podem ser impulsionadas a sair do pensamento do próprio tempo para pensar outros tempos, estabelecendo semelhanças e diferenças, e a partir daí reconhecendo transformações, e ainda a permanência cultural e até da natureza natural e/ou física.

Estudos sobre relatos de memória informam geralmente aquilo que foi vivido, mas manifestados de acordo com a percepção que se tem deles hoje. Isso se deve à memória, uma espécie de retroalimentação que altera o ciclo constante de comparação entre o sucedido e a reação que se esperaria hoje, em um contexto que tenha sido mudado culturalmente (CATANI, 1997).

Certeau, Giard e Mayol (1997) descreveram que a memória retroalimenta a ocasião experiencial, e que se aproveita das ocasiões produzindo um fazer tático, agindo na esfera do tempo, interferindo nos espaços e nas ações. Esse retorno à memória representa um antídoto contra a resignação e o conformismo e um convite ao fim das certezas.

Em se tratando de “certeza”, segundo Freire (1996) a importância de não estarmos certos de nossas certezas significa estarmos abertos ao diálogo, à crítica, à auto-crítica e à reflexão do cotidiano historicamente construído, podendo então abrir o caminho para as prováveis certezas, o que faz gerar o crescimento e o desenvolvimento do ser humano.

Certeau (1994) destaca que o mundo da memória intervém no momento oportuno e produz modificações no espaço. O momento presente é aquele em que nosso passado pode estar dialogando com o futuro, de tal forma que a projeção que se faz para o que está à nossa frente seja influenciado por nosso passado, ao mesmo tempo em que a expectativa do que se deseja para o futuro afeta o relato que se apresenta do passado.

A memória está relacionada à experiência, e os fatos vividos são a fonte onde a memória busca seus referenciais para contracenar com as situações presentes, numa troca interativa constante, que definirá o curso presente das ações a serem seguidas.

A experiência vivida durante a história de escolarização pode contribuir para as produções no campo da educação, de modo geral, e em especial para os estudos sobre a formação de educadores e sobre o ensino que se realiza na sala de aula (SILVA, 2002). Por isso é importante reviver experiências vividas no

ambiente escolar, sendo a memória o veículo que torna possível o aproveitamento de tais fatos de maneira mais significativa.

O mesmo autor destaca que ao se ouvirem experiências de outros educadores, essas se tornam muito valiosas para se compreenderem processos pedagógicos similares, vividos e reproduzidos por educadores muito diferentes.

A formação de educadores, segundo Catani (1997), baseia-se em duas questões: a primeira trabalha a reconstrução da história de formação e escolarização dos sujeitos humanos, buscando propiciar uma compreensão da relação dos educadores com o conhecimento e a maneira pela qual atribuíram e atribuem significados às situações da vida escolar, enquanto a segunda relaciona-se com a experiência das tentativas de elucidações das próprias práticas docentes, a partir da compreensão de escolhas, motivos, informações, experiências e conhecimentos que permeiam a vida profissional.

Assim, durante as análises de reconstrução de si mesmo o sujeito humano tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. Suas observações devem partir dos eixos articuladores dos relatos, integrando-os às discussões das formas pelas quais os educadores atuam e representam suas atuações, práticas e intervenções para assim, entender e propor melhorias de formação docente no campo educacional.

A memória docente deixou de ser palco de experiências, mas resgatando exemplares socioculturais capazes de trazer sabedoria ao presente e fornecer interrogações para direcionar o futuro. E quando essas memórias são resgatadas, podem constituir-se em fontes para os estudos de docência, lembranças, estudos alternativos baseados em interpretações autobiográficas e relatos de formação intelectual, resgatando dessa forma a historicidade e a identidade profissional dos educadores.

A memória pessoal assume um papel de destaque, aliada à aquisição de conhecimentos mais realistas sobre as condições objetivas nas quais os educadores realizam seu trabalho. Podem atuar no desenvolvimento profissional, nos níveis individual e coletivo. Os procedimentos que favorecem autoconhecimento profissional podem oferecer significativas contribuições para uma caracterização mais apurada dos espectros éticos que circundam as práticas dos educadores, com vistas à afirmação profissional de toda a categoria docente.

Sabemos que os dias e os anos passam com grande velocidade, nos quais surgem vários projetos e há sempre pessoas dedicadas a resgatar idéias e sentimentos que pareciam esquecidos e sem valor. Esses resgates têm sido feitos por meio da recuperação e do registro das memórias de educadores, a partir de seus depoimentos. Memórias que não são apenas um retorno a um passado imutável, mas que, ao serem narradas, lembradas e relembradas, adquirem novos contornos, que podem ajudar a repensar o presente em que se vive, e a pensar no futuro que se planeja.

Essa possível recuperação de memória pode representar comunidades e bairros, podendo ser um trabalho desenvolvido em parceria com escolas, como forma de crianças e adolescentes conhecerem um pouco mais sobre a história dos locais onde vivem e, assim, tornarem-se sujeitos dessa história.

Estamos nos referindo às memórias que surgem a partir de fotografias, documentos, cartas e, principalmente, de histórias das pessoas do próprio lugar sociocultural. A recuperação da memória de comunidades, bairros e cidades pode ser realizada por meio da história oral, ou seja, da história contada pelas próprias pessoas, o que permite que apareçam como sujeitos. Nesse processo, não são mais heróis, “autoridades” e “fatos marcantes” que fazem a história, mas as pessoas comuns e seu cotidiano singularizado.

A partir de estudos ligados à área das neurociências podemos entender que a memória do homem é a história de experiências gravadas processualmente em seu cérebro. E essas experiências estão intimamente relacionadas com a aprendizagem, de tal forma que o ser humano pode mudar seu comportamento ou fazer uma escolha orientando-se de forma consciente ou inconsciente pelas lembranças dessas experiências.

O processo envolvido na gravação dessas experiências e as mudanças comportamentais que ocorrem em função delas estão associadas com alterações na organização química e elétrica processada entre um neurônio conectando-se com outros neurônios (o que chamamos de sinapses) a qual ocorre em nosso cérebro durante todo nosso desenvolvimento, desde a formação do sistema nervoso, na gestação, até sua morte lenta, no envelhecimento.

E essa dinâmica neuro-química é passível de influências ambientais, negativas (carências nutricionais, traumas neurológicos e psicológicos, drogas lícitas e ilícitas, doenças, privações sensoriais, motoras, cognitivas, emocionais e sociais) e

positivas (suplementação nutricional, estimulação cognitiva, sensorial, motora, emocional e social). Assim, somos seres “únicos” porque aprendemos e nos lembramos das nossas vivências e experiências. O conjunto de memórias de cada sujeito determina aquilo que se denomina identidade pessoal ou forma de ser.

Mas, afinal, a memória processa-se de forma simples: memórias são a aquisição, o armazenamento e a evocação de informações. A aquisição memorial é denominada de aprendizado, e a evocação é chamada ainda de recordação, lembrança, recuperação.

Embora saibamos que se podem armazenar tantas experiências quanto possível, podemos dizer ainda que tão importante quanto o armazenamento de informações é o seu esquecimento processual. O fenômeno chamado de esquecimento é fisiológico e desempenha um papel adaptativo. Imaginemos se fôssemos capazes de “guardar” tudo aquilo que vivenciamos com uma riqueza de detalhes! Seria praticamente impossível, pois levaríamos boa parte do nosso tempo recordando cada detalhe vivenciado.

Voltando à questão memória, podemos ver que normalmente a percepção está carregada de recordações e transbordante de lembranças (BOSI, 1979). No caso de se experimentar uma absolutamente nova percepção, nem ela escapa. Tudo de que nos damos conta não só é “percebido” e mesclado com percepções anteriores, subliminarmente, guardadas como lembranças, como, ao integrar-se em nosso corpo de percepções, subsiste não como uma forma nova e pura de percepção, mas como o exato resultado das combinações entre o que percebemos em um momento presente do corpo e o que preservamos sob uma espécie de atemporalidade na mente-cérebro.

Creemos ser importante reforçar ainda que a própria lembrança nos surge já misturada com milhares de lembranças ressurgidas de nossa experiência passada. A infinidade de lembranças e de conjuntos sistemáticos de lembranças guardadas em nós mentalmente, como percepções e reações vividas no passado tem o poder de impregnar as percepções do momento presente.

Assim, as nossas lembranças “deslocam” as “percepções reais” de tal sorte que o que retemos de cada viagem dos sentidos ao mundo não é uma percepção real-atual de uma imagem e/ou de uma vivência. É, antes, a maneira como a força do passado retido em nós seleciona o que percebemos no presente. De igual maneira, tudo o que guardamos e/ou que “retemos” são fragmentos

selecionados do vivido-percebido-e-retido, meros e significativos signos destinados a evocar antigas imagens.

Com base nessa última afirmação, os estudiosos da “Neurociência” (DEL NERO, 1997; BOSI, 1979) começam a atribuir à memória uma função decisiva no processo psicológico total: ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona sob forma de lembranças, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando todo o espaço da consciência. Assim, a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo, profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Segundo estudos relacionados à “Neurociência”, o infinito somatório das percepções vividas, depois mescladas e “guardadas” como lembranças, está em permanente movimento. Se em sua base estão as lembranças de percepções não convocadas a atualizarem-se, em um momento do presente, diante de novas vivências e outras percepções de incontáveis feixes de lembranças estão a todo o momento deslocando-se da estabilidade de uma processual base invertida para regiões dinâmicas do vértice, cuja ponta toca o plano do real, do contato imediato entre a pessoa e seu mundo objetivo, real.

É nesse instante não palpável, mas manifestável, que as experiências vividas estarão interagindo com o processo de percepção e o trabalho consciente e inconsciente de transformação de vivências percebidas sob forma de lembranças. Se as lembranças do passado, de infinitas vivências de passados experimentados pelo sujeito, selecionam e determinam a construção pessoal de novas percepções, não se pode esquecer de que “é do presente que parte o chamado estímulo ao qual a lembrança responde” (BOSI, 1979, p.250).

Nesse sentido, as memórias seriam tornadas parte da mente-cérebro da pessoa. As evocações de suas vivências podem dividir-se em memórias-hábito e imagens-lembranças (BOSI, 1979). As primeiras, a todo o momento atuam na epiderme ativa da esfera da prática. É esse processo memorial que torna possível esquecermo-nos da gramática das muitas linguagens técnicas e sociais em cujos mundos nos movemos, e isso acontece porque o corpo, em conexão com o subjetivo, impele-nos a todo instante a “lembrar” o que não pode ser esquecido, e para que uma ação seja realizada sem que precisemos pensar nela.

Assim vamos percebendo, ao longo da pesquisa, que enquanto as lembranças da memória e das imagens-lembranças estão inevitavelmente mergulhadas na temporalidade interior e, em boa medida, pelo menos em parte, estão também geralmente marcadas pelos sucessos do fluir dos tempos sociais em que nos vemos envolvidos, ou seja, nossa atuação e prática com nossas crianças, por exemplo.

Isso pode acontecer ainda porque algo que se vive intensamente em um momento de descoberta afetuosa-intuitiva é algo que “toca fundo”. Toca no fundo de nosso existir justamente porque, por um instante, o cérebro-mente livra-se dos afazeres do tempo, das interligações dos espaços, e se deixa envolver por inteiro em um absoluto “algo” que lhe surge miraculosamente em-si-mesmo e praticamente desligado de tudo. Ainda que, adiante, a razão humana e a força da memória venham pôr de novo a ordem na casa das lembranças, e venham a se incorporar num devaneio vivido, as memórias lembradas, permanecem ainda como “algo memorial” que nunca mais será esquecido.

Há ainda que se distinguir as lembranças das brincadeiras, dos brinquedos, dos cantos, das histórias, das relações com os animais e com a natureza, nas relações com os meios de comunicação, em particular a televisão, e na perspectiva que orienta a formação destas pessoas ao longo da vida. São manifestações nas quais estão presentes a memória, o trabalho de interpretação, de preservação e de difusão que nós mesmos realizamos, em torno da nossa vivência e daquilo que nos cerca.

Uma incursão no tempo já vivido, no tempo em que agora se vive e naquele em que hoje é porvir, tendo sido mediada por nós humanos, pode propiciar aos filhos e/ou alunos um exercício peculiar de percepção porque: “penetram numa região diferente e que, no entanto, não lhes é estranha” (HALBWACHS, 1990, p.66). Seria conveniente não esquecer que também a criança realiza um trabalho de memória, embora distinto do que é realizado por adultos de diferentes idades.

A memória-lembrança de um humano-adulto e a memória-fantasia de uma criança podem articular-se e ajudar no entendimento e interferência mútua entre os sujeitos. E, realizando-se a co-educação entre eles, isso é sinal de que crianças e adultos, quaisquer que tenham sido os problemas que os aproximaram, não só conseguiram contornar momentos dramáticos como construíram juntos um novo entrar na vida (LAPASSADE, 1963), marcado por mudanças recíprocas e

solidárias. É um mover-se silencioso, dificilmente palpável, mas que pode ser surpreendido quando, por exemplo, alunos e professores, momentaneamente, não estão juntos.

O educador também pode auxiliar seus alunos na compreensão do outro, enquanto alguém que é diferente de nós, mas que tem os mesmos direitos, e nesse sentido é igual a nós. Pode ser favorecida uma formação que procure não dissociar trabalho manual de trabalho intelectual. Isso não só representa ajuda, cooperação, partilha das incumbências como também auxilia as crianças a terem noção do que é saber fazer as coisas: conceber, executar, aplicando habilidades, e concluir a totalidade de uma tarefa.

Pensamos que um lugar onde as crianças precisam também brincar, e bastante, é a escola. Precisam realizar brincadeiras durante as aulas e antes do início dessas, ou seja, no recreio e na hora do lanche, quando se juntam com outros colegas. O brincar em vários momentos, na escola, pode ser constante. Para algumas crianças, o período em que lá estão coincide com aquele em que mais se divertiram e/ou se divertem. Pode ser pelos brinquedos e pelo convívio com os colegas ou com o educador, o que também pode ser uma significativa fonte lúdica.

Outro fator importante a ser lembrado aqui se refere a assistir à televisão, o que encanta as crianças, mas não a ponto de ofuscar o interesse pelos brinquedos e pelas brincadeiras em casa, na rua ou na escola. Acompanhados de amigos ou de colegas, as brincadeiras sempre correm soltas e são mais atrativas e prazerosas, além de somar na elaboração de angústias, ou seja, por meio do processo lúdico há um desenvolvimento humano mais significativo.

2.3 EDUCADOR, SEU COTIDIANO E A REALIDADE SOCIAL

O cotidiano dos sujeitos conhecidos como “educadores” revela-se, na maioria das vezes, muito mais rico do que a rotina de profissionais que vivem fechados trabalhando, visto que podem estar em contato direto com o desenvolvimento de seres humanos, no sistema de educação.

Nem sempre a memória do brincar bem como as lembranças desse momento lúdico são construções elaboradas conscientemente pelos sujeitos

educadores em sua fase adulta. Nem por isso fica suprimida a dimensão simbólica de suas ações, podendo ser manifesta a partir de “grandes” ou “pequenos” pensamentos e lembranças sobre seu período de infância.

Essa relação e/ou vinculação sociocultural desenvolvida entre educador e aluno proporciona, na maioria das vezes, que caminhem, conversem, discutam, alegrem-se, contradigam-se, busquem superar dificuldades, entrem em conflitos, sofram, brinquem, cantem, entre outros processos vivenciais, podendo ainda ter as mãos enlaçadas, em sinal de segurança e afeto. Assim, entendemos que, quando brincam, crianças e educadores não estão perdendo tempo, mas estão ganhando vida e desenvolvimento sociocognitivo afetivo pessoal.

No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de educadores é notável a ênfase que se tem sobre a pessoa do educador, aspecto cultural-social, nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado nos períodos anteriores à década de 1980. Essa é uma viagem teórica que António Nóvoa caracteriza como meta e redirecionamento de suas pesquisas e das práticas de formação. É a partir desse estudioso ainda “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos educadores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos educadores” (NÓVOA, 1993, p.15).

Assim, a partir de abordagens teóricas que adotaram e adotam a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do educador detectamos que nos cabe, antes, compreender o que os motivaram. Tal motivação seria provavelmente a adesão aos métodos que têm permitido investigar essa dimensão memorial do comportamento humano usando-se o método autobiográfico e estudos com histórias de vida de educadores ligados aos diferentes níveis de ensino.

No que se refere a este estudo, não se trata aqui de reconstituir uma história vivida na sua totalidade, mas de lembrar e relembrar que esse vivido é um dos principais pontos culturais que dão origem ao resgate da memória lúdica de um educador em tempos remotos, percebendo suas satisfações, bem como as insatisfações que vão surgindo no interior de cada experiência já realizada.

Ao analisar as tendências em termos socioculturais lúdicos e vivenciados pelo adulto enquanto criança, Nóvoa (1993) adverte que na convivência, no contexto social em que estavam inseridos, pode haver jogo de idéias livres, mas pautadas em paradigmas autoritários, manifestação de visões críticas e reflexivas

sobre os problemas, bem como pela receptividade às influências diversas, adotando-se, assim, aquelas estratégias que pareçam melhor funcionar na prática de natureza ludopedagógica.

Mediante processo de interiorização e exteriorização de um processo sociocultural é possivelmente explicitado o caráter dinâmico da subjetividade humana, no âmbito de seu pensamento. “Atribuir esse caráter memorial à subjetividade significa admitir que a vida humana manifesta-se como a síntese de uma história social. Por quê? Ora, o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada uma de nossas ações, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos”. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 1988, p.26).

A relação entre a história social e a história individual não é vista por esse autor – Ferrarotti (1988, p.27) como linear nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam sua subjetividade. Nisso se resume o que entendemos por “reapropriação singular do universal social e histórico” pelo sujeito, o que nos autoriza a conhecer em parte o social, a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.

As utilizações das histórias de vida também chegam a esse ponto de reconhecimento de um todo social. Para o autor, o impacto das autobiografias reside exatamente no “paradoxo epistemológico fundamental das autobiografias: a união do mais pessoal com o mais universal” (FERRAROTTI, 1988, p.28). A subjetividade constitui, dentro desse quadro, uma via de acesso não-linear ao conhecimento científico do sistema social, o que não se faz sem uma construção e/ou invenção de estratégias e métodos.

Cada ser humano não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, na medida em que esses grupos são, por sua vez, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto. De igual modo a sociedade, entre ela a instituição escolar na qual o educador está diretamente inserido, totaliza todo o ser humano específico, por intermédio de instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais, pontualmente, para o sujeito que está em questão.

No contexto do desenvolvimento atual das pesquisas educacionais, é inegável a presença e a importância cada vez mais crescente de estudos com e

sobre histórias de vida de educadores. As diferenças em relação às perspectivas de atuações profissionais é a de que há entre os educadores diferentes lembranças de suas infâncias, trazendo-lhes resíduos memoriais ou conteúdos lúdicos, indicando o que o educador experienciou. E hoje esse sujeito pode interpretar e aplicar situações ligadas ao brincar em sua vida e no ambiente de trabalho, ou seja, ao lado de seus alunos, dentro ou fora de uma sala de aula.

3 A CRIANÇA E A CULTURA DO BRINCAR

3.1 SER CRIANÇA

Quando pensamos na palavra criança geralmente nos vêm à mente e aos ouvidos imagens e sons de brincadeiras, gargalhadas, “travessuras”, escola, pais, animais; enfim, uma gama de significações de natureza lúdica sociocultural. É um processo que nos vem à mente conforme o que vivenciamos, estudamos ou experienciamos ao longo de nossa existência, até o atual momento de vida. Isso acontece porque

a criança não constitui nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mundo de diálogo simbólico, entre ela e o povo. Um diálogo simbólico, para cuja decifração a presente obra oferece um seguro fundamento (BENJAMIN, 1984, p.70).

Nem tudo é festa no mundo infantil, visto que hoje existe um “reinar” conceitual sobre a questão infância. Pode-se ressaltar que a criança foi descoberta enquanto tal há pouco tempo, e tem seus sentimentos, direitos, deveres, regras, escolaridade, entre muitas outras necessidades existenciais, discutido por nós, adultos, quando nos denominamos “donos-responsáveis” por ela.

Não podemos de forma alguma pensar que toda essa cultura sobre a infância de tempos remotos tenha passado por uma temporalidade histórica sem marcar significativamente nossa forma de pensar, ao longo desses anos. O olhar sobre o que é ser infantil compromete-se ainda com a questão advinda de séculos passados, já que hoje talvez ainda tenhamos uma necessidade “desenfreada” ou “desesperadora” de recuperar o “mal” causado às nossas crianças, principalmente no que diz respeito às emoções e à externalização de suas angústias e seus anseios.

Hoje, oferecemos para a criança um turbilhão de meios de informações prontas sobre vários aspectos da vida, tais como: Internet, TV a cabo,

jogos eletrônicos, brinquedos avançadíssimos, centros educacionais do “futuro”, babás “superpoderosas” e uma mesada de “gente grande”. Afinal estamos em busca da infância perdida, não é?

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriações de imagens e de representações diversas [...] o brinquedo [...] traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também formas, imagens e símbolos para serem manipulados (BROUGÈRE, 1997, p.40-41).

Ou ainda: “o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, mas trata-se de uma realidade selecionada, isolada e, na maior parte das vezes, adaptada e modificada nem que seja pelo seu tamanho” (BROUGÈRE, 1997, p.42).

O autor em questão traz em sua obra “Brinquedo e cultura (1997)” uma fala importante e preocupante ao mesmo tempo, para nós, educadores apaixonados pelo universo infantil: “associar brinquedo e cultura não é, ainda, uma atitude freqüente entre os poucos pesquisadores que se interessam pelo brinquedo” (BROUGÈRE, 1997, p.7). Para muitos educadores, pais, professores, entre outros, esse objeto lúdico destinado às crianças não é digno de investimento científico, segundo ele.

Mas desse rol de elementos lúdicos e facilitadores para a vida das crianças daremos maior enfoque aos brinquedos, os quais não foram, em seus primórdios, inventados por fabricantes especializados; eles nasceram sobretudo nas oficinas de madeira, fundidores de estanho, entre outros fazeres. Antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única indústria, porque aí o fazer artesanal predominava.

Por meio dos estudos bibliográficos realizados constatamos que o estilo e a beleza das peças artísticas mais antigas explicam-se pela circunstância de que o brinquedo representava, naquele momento, um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia a seu ramo. Quando no decorrer do século XVIII começaram a aflorar os primórdios de uma fabricação especializada, as indústrias artesanais atritaram-se por toda parte contra as restrições das corporações.

Na segunda metade do século XIX, quando começa a acentuada decadência dessas “coisas”, percebemos como os brinquedos tornam-se maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e agradável. Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho, não só às crianças mas também a seus pais.

Assim, podemos trazer a visão de que o brincar a cada século se desbravava, mas nem sempre com auxílio e/ou mediações de um educador. Educador que tem fornecido e acrescentado um novo rumo ao brincar e, acima de tudo, ao que realmente se pode entender o que é ser criança. Ainda estamos vivenciando essa descoberta do ser infantil, porém não estamos estagnados cientificamente quanto à importância do lúdico.

Nas últimas décadas o modo de brincar da criança tem sido corrompido e tem assumido o controle do ser humano, alterando-se assim a cultura lúdica da infância. Essa excessiva mediação é desonesta porque, embora algumas brincadeiras se apresentem como lúdicas, não são criadas pela escola nem pelas crianças. Esse aprendizado/comportamento chamado “brincar” é inserido ao longo de toda a formação do ser humano, inclusive na vida intra-uterina, já que trazemos conteúdos herdados e outros adquiridos por nossas experiências.

Esse brincar não acontece de repente: a criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas próximas que cuidam dela, particularmente a mãe, que na maioria das vezes orienta, estimula e facilita o desenvolvimento da ação de brincar que a criança, no início de sua vida (primeiro ano), desenvolve independentemente dela, já que o bebê brinca com seu pezinho, mãozinha, móbile, entre outros elementos.

A criança aprende a compreender, dominar, e depois produzir uma situação específica, diferente das demais que já conhece. À medida que as crianças vão crescendo, a sociedade tenta “moldar” suas atitudes, seus comportamentos e idéias segundo a imagem “árida”, adulta e às vezes limitada que tem o que pode fazer com que a criança perca muito de sua sensibilidade e riqueza de expressão lúdica.

Como educadores, estamos quase sempre no campo da objetividade na vida real, na lógica e nas obrigações, o que nos faz muitas vezes ser “chatos e sem graça” aos olhos da criança. O mundo dela, por sua vez, pauta-se

mais pelos próprios desejos, conhecimentos, pela ludicidade, pelo imaginário, entre outros subsídios neuro-mentais que lhes fornecem conteúdos para substituir mentalmente, e de maneira lúdica, objetos quaisquer por algo real. Nesse sentido, paremos e pensemos em um menino que brinca com um pedaço de madeira e imagina ser um carrinho, acelerando-o, freando e até colidindo. Assim entendemos que:

Do ponto de vista cognitivo, esta criança: 1) Já sabe à sua maneira que os objetos existem fora dela e de suas ações, isto é, que possuem uma existência, 2) ela já construiu uma imagem mental (ou idéia) que lhe permite representar o objeto (isto é, torná-lo novamente presente) na ausência de uma ação concreta (ROSA, 1998, p.21).

A construção de símbolos pela criança amplia sua capacidade de brincar e de manifestar diferentes instantes de satisfação a partir dessas brincadeiras. Brincando, a criança está aprendendo a aprender, descobrindo como se pode harmonizar com o mundo, como encarar as tarefas que a vida apresenta, como dominar habilidades, elaborar angústias, e também está aprendendo a adquirir autoconfiança, ou seja, está se organizando e se desenvolvendo enquanto ser humano.

As crianças aprendem, ainda, o que ninguém pode ensinar-lhes ao brincar: desenvolvem sua inteligência, aprendem a representar simbolicamente sua realidade, lidar com a realidade (mundo) de objetos, tempo, espaço, conceitos, estruturas, pessoas e sobre si próprias. Isso faz com que deixem de se ver cada vez mais o centro das atenções e passem a se colocar no lugar do outro, amadurecendo mental, emocional e fisicamente, em um todo que envolve seu “eu” corporal, psicológico, ou seja, seu mundo cérebro-mental.

De acordo com Santos (1999), Froebel foi um dos primeiros pesquisadores a fazer referência ao brincar como sendo uma atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo das crianças. Desde então, cada vez mais vem sendo usado na educação, ajudando na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento, dentre outros aspectos. “Podemos afirmar que realmente BRINCAR É VIVER, e as crianças brincam porque

esta ação brincante é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde e a educação” (SANTOS, 1999, p.115).

O brincar se torna algo essencial para o desenvolvimento da criança enquanto ser humano, já que contribui para a reelaboração de angústias, de conflitos emocionais, da agressividade, de impulsos, entre outros elementos do seu existir.

3.2 O BRINCAR DO PONTO DE VISTA AFETIVO

Estamos convictas de que o brincar, além da possibilidade de incorporação da cultura, por meio de jogos e brincadeiras, possibilita também à criança elaborar conflitos emocionais.

A maioria das pessoas diria que as crianças brincam porque gostam de o fazer, e isso é um fato indiscutível. As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional. Podemos ampliar o âmbito de suas experiências fornecendo materiais e idéias, mas parece ser preferível fornecer essas coisas parcimoniosamente e não em excesso, visto que as crianças são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, e isso dá-lhes prazer (WINNICOTT, 1982, p.161).

Segundo Winnicott (1982), é comum ouvirmos que as crianças reelaboram seu ódio e sua agressão por intermédio das brincadeiras. Em parte isso é verdade, pois todas as experiências ruins, os ressentimentos que a criança pode experimentar, podem ser vistos por ela como algo ruim que possuem dentro de si. Se a criança vive em uma realidade social não tão estressante, ela trabalhará melhor essa agressividade. Devemos aceitar e entender a presença da agressão nas brincadeiras infantis para que a criança não se sinta desonesta, culpada, bem como fora de uma realidade que não raro consideramos “normais”, até certo ponto.

Nessa perspectiva, Rosa (1998, p.14) argumenta que

[...] grande parte das dificuldades que enfrentamos como adultos na relação com o mundo e com os outros tem suas raízes fincadas naquele período remoto da nossa existência, marcado por muito sofrimento. Por isso mesmo, entre as boas recordações que guardamos da infância estão as brincadeiras e as histórias.

De acordo com Winnicott (1982, p.162), devemos proporcionar à criança a possibilidade de

[...] usar [...] a agressividade numa forma de atividade que tenha uma finalidade básica objetiva. Mas essas coisas só se conseguem gradativamente. Compete-nos não ignorar a contribuição social feita pela criança ao exprimir seus sentimentos agressivos através das brincadeiras, em lugar de o fazer em momentos de raiva. Poderemos não gostar de ser odiados ou feridos, mas não devemos ignorar o que está subentendido na autodisciplina, relativamente aos impulsos teóricos.

Na maioria das vezes é difícil para as pessoas, como por exemplo os educadores, conseguirem perceber que as crianças também brincam para dominar e atenuar situações estressantes, angustiantes, e para controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia. Geralmente os adultos pensam que as crianças só brincam por prazer, por não terem nada para fazer, para passar o tempo, entre outras opiniões e concepções não fundadas no verdadeiro objetivo do brincar.

As brincadeiras são importantes estímulos para experiências de vida internas e externas. No começo, a criança brinca sozinha ou procura a mãe, e mais tarde outras crianças. O adulto/educador pode contribuir para seu desenvolvimento envolvendo-se no processo do brincar, pronto para ensinar, aprender e somar, nessa atividade que é tão significativa à infância.

De acordo com Winnicott (1982, p.163), a “brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”. Brincando, uma criança pode tentar expressar seus sentimentos em relação às pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

Segundo Santos (1999), alguns estudiosos defendem que as crianças brincam porque gostam, e se não o fazem, algo está errado. Outros dizem que brincam para dominar angústias ou esvaziar a agressividade:

O brincar, ao possibilitar a projeção de conteúdos ameaçadores e dinâmicas negativas, internas, torna-os visíveis e passíveis, portanto, de serem identificados e controlados. Não nega portanto a agressividade, mas ao contrário contribui para sua evidência, possibilitando um movimento de recuperação e de restituição da imagem de si mesmo e do outro, através de um chegar perto de uma situação de tensão ou conflito, de forma simbólica, e não através de uma atuação. A importância de dar livre curso às fantasias, inclusive as de destruição, no brincar é fundamental, pois quando essas se tornam assustadoras demais, internamente, passam a correr o risco de não poderem ser projetadas ou sublimadas. Dessa forma, tão importante quanto dar condições à criança de brincar é dar limites claros e objetivos, que a ajudem a trabalhar sua impulsividade, onipotência e voracidade, assim como a aprender a lidar com a própria destrutividade (OLIVEIRA et al., 2000, p.19-20).

Entretanto, o brincar deve ser focado como fenômeno filosófico, psicológico, criativo, psicoterapêutico e pedagógico, envolvendo, ainda, outros ângulos mais restritos e particulares.

Vemos o quanto a maneira que o educador experienciou e percebeu o brincar em sua infância tem ligação direta com sua atuação prática sobre o lúdico hoje em sua vida. Assim, o brincar se torna algo essencial para o desenvolvimento da criança enquanto ser humano.

Para Kishimoto (1997), segundo a tradição cultural já existe um vínculo natural direto e imediato entre a criança, o brinquedo e o brincar. Na concepção psicanalítica, é primordial que a palavra e o brincar da criança sejam resgatados de modo autêntico. Para isso, é importante que os pais e os adultos que lidam com ela fiquem atentos a alguns esclarecimentos de ordem científica que podem auxiliar no seu desenvolvimento. O brincar é, por si mesmo, uma terapia que possui aplicação imediata e universal, incluindo o estabelecimento de uma atitude social positiva.

Segundo a autora, é importante o educador descobrir como cada um de seus alunos brinca, que tipo de brinquedos prefere, e qual tipo de objeto lúdico evita. Assim ele perceberá suas preferências frente ao lúdico, e verá cada uma apresenta sua especificidade.

[...] o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Ele traz a história de cada criança, revelando quais foram os efeitos de linguagem e da fala em cada sujeito, sob a forma de um circuito transferencial específico (KISHIMOTO, 1998, p.160-161).

Quando a criança está brincando, situa-se no momento presente, no seu passado (conforme a maneira como foram percebidas pelos pais e pelos outros) e cria projeção para o futuro. Olhando o brincar como uma atividade terapêutica, podemos inferir que a ação lúdica pode possibilitar à criança superar uma situação traumática vivida no passado. Para Freud (apud KISHIMOTO, 1998, p.163), tanto o brinquedo quanto o brincar são “os melhores representantes psíquicos dos processos internos da criança. Eles estão em significação, na busca do sentido das ações da criança” (KISHIMOTO, 1998, p.161).

Em relação à mãe e à criança, a autora enfatiza que é importante existir um bom relacionamento entre ambas, para que a criança não experimente o impacto da neurose, da psicose ou da perversão. Uma “boa mãe” seria então a que proporcionasse ao filho um espaço afetivo bem estruturado, olhando sempre para ele como um sujeito, uma pessoa que tem os próprios sonhos e pensamentos, retirando-o então da condição de objeto, ou seja, de depósito de sonhos e expectativas dos adultos. Assim, podemos dizer que “a relação mãe e filho foi tomada como uma relação de amor necessária, para que as crianças pudessem crescer saudáveis” (KISHIMOTO, 1998, p.165).

Quando a criança brinca experiencia diferentes situações: ela dramatiza, improvisa o seu mundo e aprende mais sobre a própria corporalidade. Isso é importante para que tenha um desenvolvimento saudável: “Para a criança, brincar dessa forma é uma coisa séria, dotada de sentido, através da qual ela se desenvolve mental, física e socialmente” (KISHIMOTO, 1998, p.166).

Então, brincando a criança acaba re-elaborando confusões, ansiedades e conflitos existentes em seu psiquismo, desenvolvendo-se de modo afetivo e cognitivo, pois o brincar, além de desempenhar uma função vital para a criança, serve ainda como linguagem, um tipo de simbolismo lingüístico que substitui as palavras. Assim, o modo como brinca conta muita coisa sobre a sua forma de ser na vida.

Cada criança, dentro de seu contexto em sala e fora dela, dará aos brinquedos e ao brincar um sentido e um significado específico. Nesse sentido, quando se aproxima de um brinquedo para brincar já traz consigo formas estruturadas de pensar e de saber. Portanto, o brincar “se institui como uma categoria nova para cada criança” (KISHIMOTO, 1998, p.171).

3.3 JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO VIVENCIAL DA CRIANÇA E DO EDUCADOR

O jogo é uma das atividades mais antigas que se pode relatar, mais antiga ainda do que a própria cultura. Acredita-se que a sociedade humana inicia-se existencialmente na atividade lúdica, assim como os animais, pois estes apresentam, em seus primórdios, características similares aos homens durante os momentos de brincadeira, como por exemplo: desafio, traquinagem, alegria, respeito a regras, entre outras atividades. Mesmo em suas formas mais simples de brincadeiras até as complexas, ao se analisar o nível animal percebe-se que o jogo representa mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Extrapola limites da atividade física ou biológica, representa uma situação em que ocorre a presença de um elemento não material em sua essência (HUIZINGA, 1971).

Na infância, os tipos de jogos e brincadeiras são muito variados e não são definidos em função da faixa etária, embora existam brincadeiras em que as crianças menores querem brincar de início. Não existem regras com relação à idade para elas poderem aventurar-se em brincadeiras, onde a fantasia e o imaginário se desenvolvem (HUIZINGA, 1971).

O pesquisador Vygotsky (1983, 1988) observa que os jogos muitas vezes partem da iniciativa das crianças, como futebol, queimada, pique, esconde-esconde, amarelinha. O educador geralmente fica como juiz, para ajudar e orientar com relação às regras e mediações em situações de conflitos. A cada nova brincadeira podemos observar que as crianças vão aprendendo a criar e a lidar com as diferentes regras. Depois de jogarem por um tempo passam a inventar novas regras, novos desafios, reinventando, embora mantenham a mesma estrutura da brincadeira ou do jogo inicial.

Existem brincadeiras que são tradicionais e/ou mantêm uma única estrutura durante o ano todo e em diferentes regiões ao mesmo tempo, como jogar amarelinha, pular corda, queimada, entre outras. Demais brincadeiras apresentam graus de dificuldades crescentes, como por exemplo a amarelinha. Por outro lado existem brincadeiras que duram fases, como os piões, bafo (figurinhas), tampinhas. Algumas são mais calmas, como o passa-anel, outras envolvem destreza e habilidade, como pega-pega, esconde-esconde, futebol. Qualquer brincadeira tem em comum que quando as crianças se envolvem se esquecem do tempo.

As brincadeiras apresentam regras que auxiliam as crianças a se ordenar e a estabelecer vínculo afetivo entre elas e com os adultos. Os brinquedos que passaram de geração em geração podem inspirar as crianças a continuarem brincando, e a partir deles criar os próprios, prática que é mais desafiadora.

Segundo Brougère (1997), o que caracteriza o jogo é menos o que se busca, e sim o modo como se brinca, isto é, o estado mental com que se brinca. O importante refere-se à noção de interpretação quando se considera uma atividade como lúdica. A interpretação do brincar supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades.

A brincadeira produz, recria naturalmente a ocorrência de novas aprendizagens, proporcionando indicadores para a compreensão das relações entre os membros dos grupos de crianças, da socialização, da constituição do sujeito e da transmissão da cultura.

Nesse sentido, um dos principais aprendizados para a criança se baseia no reconhecimento de certas características essenciais do jogo, oriundo de situações em que imagina. Trata-se de um faz-de-conta onde há inversão e construção de papéis e a repetição mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início (BROUGÈRE, 1997).

Moyles (2002) apresenta uma visão para o tema, relacionada a aspectos educativos, por isso a autora apresenta essa atividade como um processo que ajuda a criança a confiar em si mesma e em suas capacidades para interagir socialmente com outras crianças e/ou com os adultos.

Assim, baseados nas propostas de formação de educadores segundo uma metodologia ludo-educativa, verificamos que as características abordadas relacionam-se ao desenvolvimento da imaginação, que tanto no desenvolvimento infantil quanto no do adulto há fortes relações entre processos

imaginários e aprendizagem. Isso se deve ao fato de que a imaginação caracteriza-se como sistema integrado das funções psicológicas superiores, tornando-nos capazes de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a nós mesmos.

Segundo Vygotsky (1988), a primeira característica definidora a respeito do termo brincar está relacionada com a criação de situação imaginária. Observando que em todo jogo há uma situação imaginária onde o ser humano atinge uma definição de conceitos e objetos, percebemos que “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da pessoa em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 1994, p.113). Entendemos então que caracterizar o brincar como um processo simbólico significa reconhecer o vínculo existente entre a situação imaginária e a motivação para brincar.

Outra característica definidora do termo brincar está relacionada à conceituação formada de que todo jogo é representado por um conjunto de regras que podem apresentar diferenças em seu desenvolvimento. Vygotsky (1994, p.108) afirma que “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”.

A partir da idéia de que o jogo resulta em uma combinação entre regras e situação imaginária, a atividade lúdica promove evolução no campo das motivações e necessidades, superação do egocentrismo cognitivo, evolução das ações mentais e evolução da conduta arbitrada.

Assim, pensamos que o saber experienciado por meio do lúdico se constrói fazendo-se do conhecimento do outro uma possível relação operacional com o nosso conhecimento em relação aos jogos e às brincadeiras, o que justifica a relação entre o aprender e o brincar. Para isso o espaço da sala de aula deve representar um local de confiança, um espaço lúdico no qual o conhecimento se transforme em saber. Ainda nesse sentido, a atuação e o envolvimento do educador com as lembranças do “brincar” podem ser fundamentais para o desempenho educacional com seus alunos.

Estudos de Vygotsky (1994, p.113) mostram que a evolução no campo das motivações e necessidades inicia-se pela motivação para jogar, sem se exercer uma imposição. Brincar consiste em agir contra o impulso imediato.

Segundo ele, “o maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo”, e o grau máximo de motivação depende do desejo da criança de submeter-se às regras.

Segundo Elkonin (1998, p.406), “é justamente no jogo que se dá a transição das razões sob forma de desejos imediatos, impregnados de emotividade pré-consciente, para as razões com forma de desígnios sintéticos, próximas da consciência”. Jogando, a criança também transcende tendências imediatas, enraizadas em motivações mais biológicas e primitivas, para alcançar o nível do desejo de seguir as regras sociais e atuar, espelhando-se na realidade. Inicia imitando uma ou outra ação isolada, dirigida a um objeto, embora representativa do meio sociocultural que a circunda, até formular um conjunto de ações inter-relacionadas que seguem a representação lógica de papéis sociais.

Outra característica importante a ser mencionada é a de que o brincar pode proporcionar a superação de egocentrismo, processo lúdico fundamental ao desenvolvimento do psiquismo, por ser uma atividade que proporciona a superação do egocentrismo cognitivo, refletindo-se na capacidade de descentralizar o pensamento para reconhecer outros pontos de vista e coordená-los, num sistema de operações composto de ações inter-relacionadas.

“O jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o descentramento cognitivo e emocional da criança”. Sem dúvida, é enorme a importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas ele muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e permite que se forme o mecanismo próprio da possível mudança de posição e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis (ELKONIN, 1998, p.413).

Estudos relacionados à relação entre o brincar e a superação do egocentrismo cognitivo evidenciam que a criança se distancia da própria realidade, o que implica a coordenação de suas ações em decorrência dos diferentes papéis, seu e de seus companheiros. Uma observação que não deve ser esquecida quando se tratar do ensino envolvendo o lúdico é que não é suficiente inserir o jogo em sala de aula: o fundamental é organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo.

Na realidade, o educador não transmite ao educando conhecimento, mas sinais desse conhecimento, para que o sujeito possa não somente transformá-lo, mas também reproduzi-lo. Uma das possíveis falhas pedagógicas da educação está relacionada à desqualificação do saber e do super-estímulo ao conhecimento, o que pode ser observado nos sistemas educativos em que circulem o conhecimento, mas não o poder do uso deles.

Estudos desenvolvidos por Carvalho e seus colaboradores (2005) objetivaram analisar as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o comportamento de brincar de seus educandos. Os resultados demonstraram que a estrutura da instituição educativa influencia no seu comportamento. Observaram também a existência de uma dicotomia em relação ao brincar, entre a visão e a prática dos educadores. Esses resultados possibilitaram analisar e constatar que é necessária uma articulação entre o projeto pedagógico, as práticas do currículo formal e o brincar, transformando e aprimorando a qualidade da educação nas instituições escolares.

Alguns pesquisadores acreditam que o brincar pode ser visto como um modelo educacional em que se expressa a natureza presenciada da infância. O necessário é deixar a criança brincar, adequando os espaços para a brincadeira e formando apropriadamente os educadores. Assim, a aplicação de jogos proporciona um território descontraído que favorece a improvisação, a espontaneidade e a criatividade, desenvolvendo e aprimorando essas características nos jogadores. A espontaneidade do ambiente engendra um espaço propício à apropriação do conhecimento, principalmente no que se refere ao brincar, além dos demais benefícios para a vida humana.

A integração das atividades lúdicas vividas e aprendidas juntamente com a prática docente fortalece o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma nova maneira para desenvolver as atividades escolares, tornando-as desafiadoras, como objeto de curiosidade e de promoção da criatividade do educando.

Nesse sentido, o educador pode observar e acompanhar os diferentes estilos, ritmos e talentos dos alunos que interagem nas brincadeiras, fornecendo elementos para mediação e avaliação da aprendizagem durante elas. Contudo, o educador pode incentivar a experimentação, apoiar e praticar a elaboração de hipóteses, acompanhar o momento de testá-las e mediar a reflexão

sobre os resultados, cientificamente (WASSERMAN, 1990). Com isso, as crianças desenvolvem seu potencial por meio dessas estratégias, bem como os próprios educadores também realizam isso singularmente.

É preciso enfatizar que o grande desafio para o educador refere-se à adequação de oportunidades didático-pedagógicas, para que a aprendizagem do conteúdo se concretize, de acordo com o preparo do espaço escolar, da proposta do brincar e posteriormente de sua concretização, buscando sempre aperfeiçoar, pela reflexão e integração entre as condições de ensino, o programa curricular e o conhecimento sobre os alunos, e ainda as estratégias de ensino e as proposições das atividades lúdicas. Por isso, entendemos a importância do seu envolvimento e o resgate de suas memórias do brincar.

Percebemos o quanto isso é possível porque as experiências lúdicas e sociais vividas pelos educandos favorecem a compreensão de conceitos vinculados a resoluções de desafios, aprendizagem de valores e desenvolvimento de comportamento responsável pelo grupo.

3.4 O BRINCAR: DESEJO DE APRENDER INERENTE DO SER HUMANO

Partido do princípio da psicanálise de que o desejo está ligado ao prazer presente no ser humano, inicialmente afeta seu desenvolvimento, como na primeira mamada do bebê. Esse desejo representa uma necessidade orgânica, um alimento, como o leite materno para o bebê. Ao saciar a fome, o bebê experimenta paralelamente a sensação de prazer, que é produzido no exato momento da primeira mamada, e o sujeito passa a querer a repetição desse primeiro prazer. Juntamente com esses fatos, o desejo humano se instaura. O desejo e sua tênue gênese estrutural representa a falta de alguma “coisa”, que leva à repetição do sentimento. A satisfação experimentado-se efetiva, e o sujeito acaba se inserindo num mundo humano, em oposição ao mundo animal, que é orientado pelos instintos.

O desejo nunca encontra sua “plena” realização, porque sempre se remete à primeira satisfação, o seio materno; por isso, todas as investidas do desejo voltam para a falta de algo, ou seja, para a primeira experiência de prazer. Freud (1998) afirmou que “o objeto do desejo é um objeto perdido, uma falta, e que esse

objeto perdido continua presente com a falta, procurando realizar-se através de uma série de substitutos que formam uma rede contingente, mantendo a permanência da falta”.

Nesse sentido, Pain (1996) destaca que um dos grandes dilemas da pedagogia foi o de terem se alicerçado na construção do conhecimento as questões subjetivas, as questões de ordem do desejo, segundo a psicanálise: “O desejo é uma representação que vem ocupar o lugar da falta; não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar”.

A mesma autora destaca a existência de uma via cognitiva da inteligência, da construção do saber; entretanto, ela não pode ser acionada sem que uma outra via a conduza nesse caminho, a via do desejo. Esta é a principal característica que nos torna seres humanos e não animais: a inteligência não é algo pronto, dado, sem alterações.

Admitimos, então, que o educador desempenha um importante papel na construção do conhecimento. Representa o suporte, visando proporcionar crédito à possível produção de seu aluno. Visa, ainda, abrir espaços para a autoria do seu aluno e ainda manter uma relação entre os educandos e com os educadores. Assim como trazer por meio de suas experiências vivenciais lúdicas praticadas enquanto criança, conteúdos que irão somar informações necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, nos dias de hoje.

O brincar é um desafio necessário para a construção do conhecimento, pois é o elemento lúdico que dá significado e delimita os territórios do sujeito aprendente, ou melhor, a sua “individualização”. Cada educando brinca a seu modo, e “os jogos com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los, de superá-los é o que constrói a trama do jogo” (PAIN, 1996).

O educador deve criar espaço para a realização do jogo, embora não detenha a autoridade de forjar ou adulterar resultados, pois cada produção depende da subjetividade do aluno. O educador e o educando se encontram no espaço da brincadeira, no espaço transicional, onde o aluno deseja a obtenção do desejo de seu educador para poder imprimir no jogo a sua autoria, a marca de sua subjetividade.

Acreditamos que mais do que ensinar conteúdos e construir conhecimentos junto à criança, o (a) educador (a) deve demonstrar o significado de

se aliar o fazer lúdico ao pedagógico para abrir espaço para o processo do aprender, que constitui espaço humano objetivo-subjetivo em que se realizam trabalhos simultâneos, a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante.

Assim, o brincar do educador e seus conteúdos remotos relacionados à sua infância lúdica torna-se fundamental nessa interação para o fluir e o manifestar do lúdico, visando ao desenvolvimento da criança enquanto ser humano, ser social, ser pensante, ser aluno e principalmente ser que brinca.

3.5 INSTRUMENTO CHAMADO BRINQUEDO

Desde antes de 1975, o brinquedo vem sendo objeto de publicidade na televisão. Sem dúvida, tornou-se uma indústria da imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que é um meio de se dirigir diretamente à criança. A imagem do brinquedo não é qualquer imagem: deve ser manipulável no interior da atividade lúdica realizada pela criança e corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa daquele que orienta a compra (BROUGÈRE, 1997).

Freud (apud SOIFER, 1992) soma a essa fala de Brougère (1997), reforçando que o brinquedo, na ação do brincar, une os objetos e as situações imaginárias da fantasia com as “coisas” visíveis do mundo real. A criança imita o que sabe sobre a vida adulta, diferenciando, assim, a fantasia da realidade. Porque, enquanto ela desenvolve esta atividade de natureza lúdica sabe que é de “mentira”, de “faz-de-conta”, e não real, podendo amenizar, por exemplo, as tensões nascidas da impossibilidade de realizar os desejos reprimidos.

Voltando ao brinquedo, esse merece ser estudado por si mesmo, porque está inserido em um sistema social e suporta funções e mudanças sociais que lhe conferem razão de ser. Por exemplo, quando pensamos em Natal pode-se associá-lo ao brinquedo, e nesse caso sua função é social, dotado que é de um forte valor cultural. Assim, ao definirmos cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem, podemos observar que o brinquedo é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.

No brinquedo, o valor simbólico é a função, porque esse objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações. O brinquedo estimula a brincadeira infantil e essa ação lúdica abre possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta ações de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de ações ligadas à maternagem.

No entanto, não existe no brinquedo uma função de maternagem, mas sim a possibilidade de uma representação que convida a essa atividade, num fundo de significação (bebê) dada ao objeto, num meio social como referência (e a evolução da boneca, há um século, nos mostra como a representação evolui para significar uma criança cada vez menor, até chegar a um nenê).

Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. Então, conceber um brinquedo é introduzi-lo numa ficção e numa lógica simbólica. Esse aspecto simbólico no brinquedo não deve ser tomado como uma característica independente do contexto econômico no qual ele evolui.

O brinquedo desencadeia a brincadeira, tendo funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança. Sua função, por exemplo como presente (rito do Natal), pode desempenhar um papel central.

Assim, podemos dizer que o brinquedo, por seu próprio “extremismo”, permite-nos vislumbrar uma direção voltada à análise da relação entre imagem e função no objeto, conhecer não só o domínio da imagem, mas a própria transformação da dimensão simbólica em função do objeto, e ultrapassar a oposição entre esses dois aspectos, que se encontram em diversas análises do objeto, o que faz com que a imagem seja a tradução da função ou permita participar diretamente dela, como nos mostra o brinquedo.

Brougère (1997) afirma que a questão brinquedo/cultura dispõe de um banco de imagens consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. Com essas imagens é que a criança poderá captar novas produções, visto que a infância é um momento de apropriações de imagens e de representações diversas, que transitam por diferentes canais de uma mente-cérebro.

O brinquedo, por si mesmo, é uma abstração; quem lhe dá vida é o ser humano. O brinquedo provém dessa capacidade de ser um meio de expressão com volume. É um objeto dotado de significação, mas que continua sendo um

objeto. A partir de uma modificação, o brinquedo deixa o realismo para entrar na esfera da produção de um universo imaginário específico.

Na brincadeira a criança não se contenta em desenvolver e manifestar comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Assim, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela de sua comunidade.

Quanto à construção da sociabilização da criança por meio do brinquedo: o círculo humano e a realidade construída pelos objetos contribuem para a socialização da criança, e esse processo acontece em múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos, de um comportamento reconhecido como tal pelos adultos.

O brinquedo pode ser definido de duas maneiras: na relação à brincadeira (utilizado como suporte na brincadeira) ou em relação a uma representação social (objeto industrial ou artesanal). Esse brinquedo pode ser considerado como uma mídia que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidos pela sociedade que a cerca.

Por meio das brincadeiras/brinquedos a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, preenchendo as pulsões e os comportamentos individuais com conteúdos sociais e socializados, por intermédio da comunicação que esses desenvolvem entre as crianças.

Assim, a manipulação de brinquedos permite a elas manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. “A socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo” (BROUGÈRE, 1997).

3.6 BRINQUEDO E CULTURA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Segundo Vygotsky (1988), toda função psicológica acontece duas vezes na vida da criança, ou seja, uma externa, através da cultura, e outra interna,

através do biológico. O aspecto cultural da teoria de Vygotsky se relaciona com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas às crianças, com ferramentas físicas e mentais que são oferecidas a elas para que dominem as tarefas. Essas influências culturais de que o pesquisador fala significam que a sociedade e o meio social, fornecem à criança objetivos e métodos para alcançá-las.

Vygotsky (1988), em sua obra, procurou pesquisar o papel das experiências sociais e culturais pelo estudo do brincar da criança. Para ele, nem sempre o brincar é uma atividade que lhe dá prazer. Primeiro, porque existem atividades que dão prazer mais intenso, como por exemplo chupar chupeta. Segundo, porque há jogos que dão prazer se o resultado é interessante, como por exemplo ganhar uma partida de cartas.

A criança pequena tem a tendência de satisfazer seus desejos imediatamente. A criança em idade pré-escolar, para resolver a tensão dos desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente, recorre a um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brincar (BONAMIGO; KUDE, 1991, p.379).

O brincar constitui um dos elementos de mais alto nível de desenvolvimento do pré-escolar, ou seja, suas ações na esfera imaginativa com base numa situação imaginária. A criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo isso aparece no brincar, gerando as transformações internas da criança.

Mesmo assim, e com algumas restrições, o brincar foi se tornando um instrumento por meio do qual a criança se desenvolve e aprende a descobrir o mundo real e os que nele vive, possibilitando formas lúdicas de socialização e de desenvolvimento socioafetivo. Segundo Vygotsky (1988), o brincar na escola está intimamente relacionado ao desenvolvimento psíquico da criança. Esse brincar está ligado ao seu desenvolvimento e à aprendizagem.

É importante ressaltar que a criança é posta na escola frente às perspectivas culturais dos pais. Assim que inicia sua vida de “estudante” acontece uma revolução, pois até então seu mundo de relações encontrava-se em seu cotidiano, e ao entrar na escola há o encontro com o conceito científico, com o

universo escolar, que influencia no cognitivo de maneira significativa. Nesse sentido o brincar, assim como o brinquedo, pode auxiliar na elaboração de angústias que a criança sente, nesse processo.

Antes mesmo de a criança cumprir o seu processo de desenvolvimento biológico ela já está se relacionando com seu processo cultural; assim, podemos ressaltar que normalmente a capacidade simbólica é uma herança biológica, ao menos por enquanto, porque o futuro da espécie humana é imprevisível. “A capacidade simbólica está diretamente relacionada com a evolução dos processos mentais elementares”, ou seja, com a capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento, que no processo evolutivo vão se transformando em processos superiores, como muito bem explica Vygotsky (SANTOS, 1997, p.46).

Em se tratando, então do lúdico e do simbólico, ressaltamos que quando a criança escolhe uma atividade o faz de forma seletiva, mostrando uma relação que a atrai para tal objeto, material escolhido ou para tal situação. Olha em um primeiro momento para o que já sabe fazer e depois imita outro, e por fim vivencia novas experiências.

Assim o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confrontado, na verdade menos pela criança que pelos adultos. Embora a criança tenha a liberdade em aceitar ou recusar as “coisas”, os objetos, entre outros elementos, muitos dos objetos ou dos brinquedos terão sido, de certa forma, impostos a ela como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de sua imaginação, transformaram-se em brinquedos.

Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. Então, conceber um brinquedo é introduzi-lo numa ficção e numa lógica simbólica. Esse aspecto simbólico no brinquedo não deve ser tomado como uma característica independente do contexto econômico e cultural no qual ele evolui.

O brinquedo provém de uma capacidade humana, ou seja, capacidade de transformá-lo em um meio de expressão com volume, e em um objeto dotado de significação, mas que continua sendo um objeto. A partir de uma modificação processada pela criança, por exemplo, o brinquedo deixa o realismo para entrar na esfera da produção de um universo imaginário específico.

Segundo Brougère (1997), o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança, em múltiplas interações,

dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos, de um comportamento reconhecido como tal pelos adultos.

O brinquedo, segundo esse autor, é definido de duas maneiras: na relação à brincadeira (utilizado como suporte na brincadeira) ou na relação a uma representação social (objeto industrial ou artesanal). Esse brinquedo pode ser considerado como uma mídia que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca.

A manipulação de brinquedos permite manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. “A socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo” (BROUGÈRE, 1997, p.74).

Ainda segundo o autor, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos para que ela encontre sua realidade imediata, em parte estruturada por seu meio sociocultural. Isso acontece porque a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. Quem geralmente a inicia é a criança pequena na esfera corporal, e ao longo do desenvolvimento educacional vai aprendendo outras, junto à seus professores bem como em meio a colegas de sala de aula.

Assim, podemos dizer que a brincadeira não é a manifestação de um comportamento específico, mas uma situação na qual toma uma significação específica. Existem no brincar regra e livre escolha, assim como um espaço indutor para que essa regra aconteça infinitamente e sempre contendo uma informação estratégica nova.

Enfatizamos ainda que essas considerações teóricas referentes à criança e seu brincar são importantes para este estudo, visto que nossa principal meta volta-se para o lúdico experienciado pela figura do educador(a) em suas singulares infâncias, visando entendermos ainda mais um possível fluir das memórias e vivências lúdicas no fazer professoral.

4 O SUJEITO HUMANO EM SALA DE AULA

4.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Quando pensamos na palavra “educador”, pode vir à mente alguém que ensina outra pessoa, ou a educa. Para a pedagoga Madalena Freire (1986), o educador é quem trabalha com a busca do conhecer, ou seja, é aquele que convive com os conhecimentos ‘escondidos’ dentro dos processos humanos. Assim, lidar com a questão do ensinar é entendê-la como algo que propicia condições para que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora, ensaiem a experiência de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

O educador de crianças, assim como o educador enquanto ser humano pensado aqui a partir de seu passado remoto, sua formação e seu presente, estão habilitados a ser planejadores e executores de políticas voltadas à infância. Nesse sentido, para que ocorra uma interação significativa entre alunos e educador é necessário o acontecimento de uma “saudável” vinculação socioafetiva. Por isso, para o entendimento dessa questão didático-pedagógica é importante observar como se estabelece a identidade e a formação do profissional da educação.

Ao analisar o brincar e a criança tentando entender sempre mais o educador e seu vivido lúdico, refletimos no sentido de que a brincadeira vivenciada ou (re)vivenciada por ele enquanto criança/adulto pode lhe trazer um novo caminho e uma nova significação no contexto escolar e educacional. Isso justifica estudar a importância de se resgatar um momento mostrado como a formação de vida, as concepções interiorizadas, os conteúdos reprimidos, entre outros aspectos que podem estar ligados diretamente às “facilidades e/ou dificuldades” que esse profissional do ensino encontra em seu trabalho, enquanto educador da infância.

A adoção de uma estratégia lúdica em sala de aula, que nem sempre acontece, pode encontrar resistência, dando espaço ao estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário, porque no geral isso depende de como o

educador percebeu e desenvolveu o brincar em sua vida enquanto criança e adulto. Nem sempre é fácil para o educador que teve a infância marcada pelo “não-brincar” entender que, por meio de recursos de natureza lúdica, ele pode muito mais do que “treinar”, trabalhar com o educando no desempenho das tarefas e conduzi-los, processualmente, à reflexão crítica de suas realidades, de maneira analítico-referencial, necessária à existência humana.

Para materializar tal reflexão e possível ação é importante destacar valores como simplicidade, humanismo, esperança e bom senso, aspectos e/ou práticas sociais distantes da sociedade atual em que o capitalismo impera, conduzindo as “massas humanas” ao consumismo desenfreado e à alienação coletiva, pelos meios de comunicação. Evidencia-se assim, o abandono educacional em que vivem nossas escolas, alunos e educadores, presos, não raro, a táticas de ensino que na maioria das vezes não levam o brincar a “sério”, ou como prioridade no desenvolvimento da criança.

Freire (1996) propõe uma humanização do professor enquanto mentor e guia no processo educativo-social, de forma a conscientizarem os educandos de todas as camadas sociais, sobretudo as de “baixa renda”, quanto às manipulações políticas que as mantêm sob seu jugo.

Assim, visto que o educador representa muito na vida do aluno, e que ensinar exige senso crítico, podemos compreender o quanto o brincar precisa estar ligado ao processo de aprendizagem, bem como auxiliar o professor no resgate de suas memórias da infância, para que ele possa, efetivamente, aplicar vivências lúdicas (tanto práticas, técnicas quanto experienciais) em suas aulas, de maneira a contribuir na formação e no desenvolvimento de seus alunos, bem como no próprio crescimento.

No que se refere às questões das “lembranças/memórias” desses educadores protagonistas, já que estamos falando de vivências lúdicas, a pensadora Chauí (1987, p.19) demonstra sabiamente a seguinte fala, quando se refere ao tema: “Destruindo os suportes materiais da memória, a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros”. E nesse sentido que questionamos:

Até que ponto esse sistema político pode atingir os educadores e jogar para o nosso inconsciente, ou até mesmo “fora” de nossas vidas, conteúdos lúdicos valiosos, devido à castração didático-política que vamos processualmente

sofrendo na comunidade civil e no meio educativo em que nos encontramos inseridos? No caso dos professores em questão, podem ser cerceados pela própria “ordem” da escola, dependendo ainda dos “vícios e virtudes” que essa ordem apolítica traga em sua formação cultural/educacional sobre o brincar, ou seja, ao fazer ludopedagógico professoral.

Ao falar sobre a importância das histórias de vida humana, a de um professor por exemplo, Josso (1988) e Nóvoa (1988), têm chamado a atenção para a falta de uma teoria de formação educacional dos educadores. Essa lacuna, segundo eles, deixa evidente que uma das dificuldades de se elaborar uma teoria dessa natureza reside, principalmente, na incapacidade de se pensar a educação dos adultos fora de uma perspectiva de “progresso” ou de “desenvolvimento” humano.

O educador tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva. Encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida, que é levada em conta quando se trata de ele pensar o próprio futuro. No terreno da formação de educadores isso implica, segundo Nóvoa (1988), considerar o conceito de reflexividade crítica, assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Argumentar nesses termos supõe um redimensionamento do que se entende por tal formação. Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do educador como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e depois desses tempos vividos tem prosseguimento processual durante todo o percurso profissional do docente.

Dominicé (1988, p.140), em uma de suas reflexões sobre o uso das histórias de vida de cada educador (a), esclarece bem essa concepção, afirmando que a história de vida é outra maneira de se considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. “A história de vida humana passa pela família e é marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em conseqüência se beneficia de tempos de formação contínua”. A educação é, assim, feita de momentos que só adquirem seu sentido na história de uma vida.

Essa concepção e/ou historicidade existencial implica, portanto, que se examine, de um lado, a história de vida e de formação afetivo-intelectual dos educadores em seus vários aspectos e fases e, de outro, como já se apontou, que se considere que tanto os educadores como os futuros mestres são os agentes principais desse processo. Isso tem diferentes implicações e desdobramentos, dependendo do que se tem em vista com o emprego do método autobiográfico: se apenas a pesquisa, se o desenvolvimento de práticas de formação ou, ainda, se ambas.

Em qualquer dessas perspectivas, o método autobiográfico apresenta-se como alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos, abrindo também, dessa forma, a possibilidade de se construir uma teoria sobre essa formação. O que os autores ressaltam reiteradamente é o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o sujeito humano exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Do ponto de vista epistemológico, Dominicé (1988, p.140) observa que essa alternativa de formação permite uma revalorização da noção de experiência, uma vez que não é usada como meio de facilitar a transmissão de conhecimentos, mas sim de pôr em evidência “a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais”.

Em decorrência de os estudos com histórias de vida terem se desenvolvido na área da educação como uma busca de alternativas para se produzir um outro tipo de conhecimento sobre o educador e sobre as práticas docentes, as propostas nessa direção têm-se manifestado sob as mais variadas modalidades, e com perspectivas metodológicas e objetivas também diversas. Em vista disso, alguns autores, tais como Nóvoa (1995), têm-se preocupado em realizar algumas sínteses sobre essas produções. Embora seja considerável o número e autores que se dedicam à produção sistemática de trabalhos com e sobre histórias de vida de educadores, essa prática científica ainda é pouco explorada e raramente aplicada.

Nóvoa (1995) apresenta uma visibilidade maior e mesmo uma proeminência científica nesse campo. De fato, ele está entre os pesquisadores que mais se empenharam, nos últimos dez anos, em divulgar os estudos com histórias

de vida de educadores, especialmente por meio do trabalho sistemático de organização de coletâneas que oferecem visões de conjunto sobre os desenvolvimentos teóricos processados nessa área, a partir de dois eixos: objetivos e dimensões educacionais.

Aqueles que visam unicamente favorecer o processo de formação do educador utilizando-se de recursos voltados para as histórias de vida como instrumento de educação continuada, aqueles que se exprimem por uma preocupação essencialmente investigativa, quer seja como forma de obter conhecimento sobre aspectos da formação dos docentes quer seja sobre as práticas pedagógicas; e aqueles que visam simultaneamente favorecer práticas de formação contínua e a investigação de processos aí envolvidos, têm contribuído para a literatura relacionada à formação profissional de educadores.

Nóvoa (1993) tem se dedicado a elaborar sínteses sobre as produções científicas na área. Ao examinar um conjunto de estudos de abordagens diversas sobre histórias de vida de educadores, Goodson (1992, 1994) argumenta que uma das potencialidades exibidas por aqueles trabalhos é o fato de que tais abordagens podem gerar uma “contra-cultura”. Isto é, ao se trabalhar nessa perspectiva, envolvendo histórias de vida, pode-se desenvolver entre os educadores uma postura didático-pedagógica que irá funcionar como resistência às novas políticas que tentam fazer com que o docente “volte para as sombras”, no sentido didático-cultural.

Por isso, mostra-se pessimista em relação às reformas, mas, por outro lado, otimista em relação às novas abordagens para a formação de educadores. Essa tendência, todavia, tem também sido aplicada em outros países, razão pela qual suas observações não devem ser vistas como aplicáveis apenas a um único país. Segundo o autor, “dar voz aos educadores é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, e uma contra-cultura é produzida à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado”. Trata-se, em outras palavras, do direito dos educadores de falarem e de serem representados por si mesmos (GOODSON, 1992, p.70).

A possibilidade de se proceder à caracterização de “períodos” e “fases” da carreira do educador, empreendida por ele próprio, insiste sobre as muitas dificuldades presentes nessa questão. E adverte sobre os riscos de um pesquisador se deixar conduzir por interpretações simplificadoras ou deterministas. Com essa

preocupação em vista, o pensador Goodson (1992) apresenta, em seu texto “O ciclo de vida profissional dos educadores”, uma série de procedimentos que podem ajudá-los a enfrentar tais dificuldades, expressando, a nosso ver, uma rara atitude de prudência metodológica.

Torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, seqüências, fases ou determinantes de um desfecho, feliz ou infeliz. É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo sujeitos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre esses humanos, mas também de diferença, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida. “Somos remetidos para o provérbio bíblico segundo o qual há homens que se parecem inteiramente com outros homens, homens que apenas se parecem em alguns aspectos e homens que não se parecem, em nada, com mais ninguém”. (DEMO, 1997, p.54).

Junto às características subjetivas de potencialidades e constructos apontadas anteriormente, a respeito dos estudos sobre histórias de vida e autobiografias de educadores, encontram-se ainda aquelas relacionadas às experiências de ensino e de vida profissional específicas das mulheres. Alguns desses estudos focalizam a diferença entre o conhecimento que se obtém a respeito de determinados eventos com base em documentos escritos e aqueles que procedem dos relatos dos próprios participantes desse evento. Tal diferença é particularmente mais evidente no caso da história dos educadores, em razão da natureza privada de sua vida e que caracteriza grande parte deles.

A história pública freqüentemente ignora a visão humana das minorias, e nesse contexto a vida das educadoras é ainda mais oculta, porque informações importantes são ignoradas, conscientemente evitadas ou distorcidas. Além disso, esse tipo de história observa que a maioria das recentes análises sobre as mulheres no magistério tem focalizado o processo de feminização em detrimento da análise de suas experiências pessoais como mulheres.

Por isso, o estudo que realizou sobre a experiência de educadoras que trabalharam na primeira metade do século passado alcançou conclusões relativamente semelhantes. Ou seja, não enfatizam a vital importância das experiências socioculturais de diferentes educadoras.

A produção de relatos de história de vida escolar por parte desse grupo de docentes e sua conseqüente discussão tem permitido gerar o que essas pesquisadoras de um “grupo de estudos voltados à Docência” denominam de uma “contra-memória”. Ou seja, o trabalho de pesquisa locado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo – FEUSP” percebe que a reflexão dessas educadoras sobre suas histórias de vida e formação intelectual desencadeia um tipo de análise que as leva, sobretudo, “a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre esse profissional no decorrer da história” (BUENO, 2002, p.12).

Foi observado, além disso, que as educadoras reconstroem, por meio desse processo educacional, um modo próprio de se perceberem e, também, de conceberem a relação teoria-prática no seu trabalho. A “contra-memória” atua, desse modo, no sentido de demolir as idéias que lhes têm sido impostas pela “Memória Oficial” e pela literatura didático-pedagógica, possibilitando a formação de “uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delinea e se estrutura” (BUENO, 2002, p.13).

Nóvoa (1993, p.23), em uma de suas sínteses teóricas sobre esse tema, considerou que a multiplicidade de perspectivas e estratégias que têm sido geradas pelas abordagens autobiográficas constitui, precisamente, a sua principal qualidade, porque expressa o “vigor desta ciência da produção do homem concreto, e tal fertilidade decorre do estímulo gerado por esses estudos em direção a pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados”. Mas, é justamente essa diversidade que dá origem a dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência, e com metodologias pouco rigorosas, no sentido científico.

Superar ou evitar equívocos dessa natureza requer esforços no sentido de não se pretender transformar os estudos sobre histórias de vida de educadores em uma panacéia. Sua utilização requer, por isso, constante vigilância metodológica, quaisquer que sejam as perspectivas adotadas pela pesquisa relacionada à formação ao profissional de ensino.

Goodson (1992, p.77) lembra, por exemplo, que certos textos não trazem descrição detalhada sobre o processo de produção dos relatos professorais. Sua observação está relacionada à análise que realiza sobre os limites contidos na

produção da autobiografia, uma vez que a vida do educador opera na intersecção da vida “como experiência e na vida como texto”.

Se essa distinção parece muito óbvia, não deixa, no entanto, de se constituir em uma das principais questões a serem enfrentadas na análise dos relatos, na mesma medida em que sobre esse aspecto não se pode deixar também de considerar o trabalho da memória, com suas determinações, dificuldades e subterfúgios processuais.

São muitos os desafios relacionados à contínua formação ou capacitação dos educadores. Embora haja um esforço coletivo dos profissionais de educação em assumir o compromisso de promover mudanças no sentido da melhoria da qualidade do ensino, desenvolvimento da criança, socialização e interação criança-família-escola, não raro eles apresentam uma certa “inércia” e/ou despreparo didático-científico para materializar e executar esse projeto de mudanças político-pedagógicas.

Novos papéis científicos para o educador, novas práticas de formação de educadores e de uma nova escola encontram-se e interrelacionam-se no discurso de “modernização do Estado”, para produzir um tipo de homem que possa contribuir para servir aos avanços de uma sociedade tecnológica, que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; que produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos e que saibam resolver seus problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva, que vem afetando o trabalho do educador.

Atualmente, é nítido que discussões teóricas, pesquisas empíricas e mudanças nas leis demonstram que ao educador não é suficiente apenas deter conhecimentos, gerenciar e transmitir aos alunos conhecimentos socialmente constituídos, por isso é necessário escolher meios educacionais adequados e motivadores, proporcionando posicionamento ativo do aluno na apropriação desse conhecimento, com a finalidade de lhe proporcionar uma capacidade de interpretar, avaliar e criticar diferentes conteúdos propostos pelos educadores.

A maioria dos problemas educacionais enquadrados nas dificuldades de aprendizagem revela um ambiente escolar hostil, em que, não raro, as atitudes manifestadas revelam uma repetição quase automatizada, que distancia o aluno em relação ao próprio cotidiano, tornando a sala de aula um lugar inadequado à aprendizagem. Também nesse aspecto, entendemos o quanto é

importante o brincar do educador com seus educandos para que esses se desenvolvam socioculturalmente.

Com relação aos conteúdos trabalhados pelos educadores, não existem alguns mais ou menos interessantes; o que se pode encontrar são formas diferenciadas de constituí-los, podendo essa atitude interferir diretamente no envolvimento do aluno com o aprender. Segundo esse autor, e também no nosso modo de ver a questão, as formas de trabalho serão provavelmente mais prazerosas valendo-se de atividades ludopedagógicas.

Nesse sentido, o educador tem ou terá a opção de escolher uma metodologia baseada em suas concepções e seus princípios educativos, tendo ainda a possibilidade de conduzir seus alunos à educação lúdica. Sempre que houver um espaço para o brincar, deve preconizar o desejo de aprender do aluno, partindo de suas necessidades e interesses. É importante lembrar que, segundo a maneira com que o educador vivencia o brincar em sua infância, esse aspecto lúdico poderá auxiliar ou não no contato com seus educandos em sala de aula.

Demo (1997, p.88) ao analisar essa questão, destaca:

A aula já não pode ser tomada como didática central; o mais importante relaciona-se aos ambientes instigadores de aprendizagem, que façam convergir à presença exemplar de um educador capaz de reconstruir conhecimento com o esforço reconstrutivo permanente dos alunos.

Ainda, com referência a essa questão, a aprendizagem mediada pelo brincar pode engendrar uma possibilidade de se reaver a educação escolar com significado, para educadores e educandos. Por meio da relação jogo-educação, a prática poderá processar-se como fonte de conhecimento, geradora de experimentação, reflexão e discussão. Cada educador (a) apresenta conhecimentos adquiridos em sua vivência na infância, por isso vai construindo teorias pedagógicas sobre o ensino que podem influenciar o pensar e o agir de seus alunos.

Informações construídas ao longo do desenvolvimento neuro-mental dos educadores podem lhes proporcionar um acervo didático-científico e também pode se instaurar, de modo processual, um distanciamento da própria prática pedagógica, de forma a permitir analisá-la, constituindo-se, assim, em uma

experiência de aprender-fazendo momentos de ação-reflexão-estudo-ação voltados ao próprio fazer didático pedagógico (SCHÖN, 1992).

4.2 EDUCADOR COMO UM SER DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Existem grandes controvérsias em relação à definição conceitual de educadores como sujeitos capazes de reflexão, mas com relação à reflexão pedagógica todos os teóricos se aproximam. Nesse contexto, refletir é um processo orientado para a ação, na medida em que supõe e prefigura relações sociais, e não uma forma individualista de trabalho mental. A prática reflexiva nunca se processa com plena isenção de valores, mas exprime novas ações e alimenta singulares interesses humanos, políticos, culturais e sociais. Por fim, referimo-nos a uma prática que exprime um poder de construir e reconstruir a vida social, da criança e do próprio adulto educador, em constante transformação de seu desenvolvimento neuro-mental.

A reflexão quase sempre é orientada pela e para a prática educativa, e se baseia na construção de um saber-fazer historicamente constituído e modificado pelo processo sociocultural. O educador constantemente reelabora sua prática reflexiva por meio da reflexão sobre a própria ação, objetivando, não raro, a superação das dificuldades experimentadas no cotidiano escolar. Reflexão essa que pode ser representada e gestada em uma autonomia político-didática e de apropriação do seu saber. O processo de ação-reflexão nos possibilita vivenciar singulares constatações, descobertas, reparos e aprofundamentos, ou seja, a partir desse processo somos levados a transformar algo em nós, nos outros e na realidade sociocultural.

Juntamente com esse processo de análise referente à formação reflexiva e à construção do saber-fazer é que podemos transformar nossos conhecimentos em processos pessoais, constituídos coletiva e institucionalmente no interior da profissionalidade docente. Esse termo “profissionalmente docente” está relacionado a todos os fatores envolvidos no saber-fazer do educador, na construção de saberes da prática ao lado da reflexão-ação, visando sempre revitalizar o ensino, para que aconteça uma aprendizagem significativa do alunado.

O conteúdo didático-científico deve estar sempre ligado à profissionalidade, porque está relacionado à ação-educativa, podendo ainda caracterizar-se como competências, conhecimentos, sentimentos e posicionamento moral relacionados à profissão.

As experiências vivenciadas tanto pelos educandos quanto por educadores/as constituem, assim, uma rede entrelaçada com temas relacionados a tempos, espaços, crenças, normas e encontros afetivos e não relacionados exclusivamente à sala de aula ou a interações profissionais. E o brincar vivido e experienciado tanto pelo educador quanto por outro ser humano está ou deveria estar sempre correlacionado a esse processo de interação ensino e aprendizagem estudantil, dentro e para além da sala de aula.

A escola representa um laboratório de ensino e um palco de aprendizagens, não apenas do educando, mas também do educador. Por meio da prática profissional e acadêmica é que o educador vai desenvolver, reconstruir e aprimorar seus conhecimentos vivenciados e experimentados, recriando, ainda, suas metodologias e estratégias de ensino.

Nessa perspectiva, com vistas ao desenvolvimento profissional é que os educadores devem ser estimulados a experimentar singulares situações didático-pedagógicas, debater idéias e construir hipóteses, além de experimentar, observar e discutir resultados para processualmente redefinir a própria conceituação de vida-educativa, social, entre outras situações escolarizadas e existenciais.

É a partir dessas experiências, no sentido de resolução de problemas, que educadores despertam processos reflexivos de maior amplitude, vinculados à construção ou elaboração de significados, que objetivam promover a reorganização de seus modos de pensar e agir por si mesmos.

Alguns autores, como Freire (1996), Nóvoa (1993), entre outros pesquisadores, referem-se ao desenvolvimento profissional por meio de etapas ou fases, estabelecendo momentos de superação das resistências didático-pedagógicas de maneira a suprir as próprias necessidades formativas e de desenvolver estratégias para solucionar novos e “velhos” problemas de ensino. Essa opção de caracterizar a vida profissional em estágios tende a definir o desenvolvimento humano com base em um ponto de vista não-linear e crescente, mas seguindo seu desenvolvimento processual de acordo com sua capacidade de maturidade e competência.

O primeiro estágio geralmente caracteriza-se pela falta de maturidade profissional em relação à realidade, sendo representado pela dificuldade processual de análise das situações didático-pedagógicas mais complexas e tendências a superestimar a afetividade. Posteriormente, ou seja, com o tempo, a experiência profissional de um educador se pauta em uma visão mais objetiva de si mesmo e do outro, facilitando o trabalho em equipe.

Em seguida, o educador pode encontrar-se bastante maduro profissionalmente e confiante em suas habilidades de ensino, sendo até capaz de fazer uma síntese entre a experiência prática e as teorias e os conceitos trabalhados. No próximo estágio, torna-se um especialista em intervenções psicossociais de seu alunado em análise crítica do cotidiano escolar, atuando, assim, de maneira clara e consciente, de acordo com seu papel profissional.

Schön (1992) acredita que o desenvolvimento profissional representa um processo complexo e dinâmico, em que a ação docente depende da reflexão, ou seja, da ação-reflexão-ação. Descreve a epistemologia prática como uma dinâmica resumida em quatro instâncias: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, sem que se possa qualificar nenhum desses processos como mais importante do que os outros elementos da práxi educativa.

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional promove o processo educacional e a modificação cognitiva humana, tanto do ponto de vista estrutural quanto do funcionamento psicológico. Isso significa ainda que o aprendizado internalizado reorganiza concepções, coloca em dúvida as preexistentes e desvela para o(a) educador (a) novo meio de compreender os fenômenos educativos e da realidade sociocultural. Essa reconção não é mecânica, é processual, e está vinculada com as transformações do funcionamento psíquico.

Por fim, a abordagem reflexiva, em particular a desenvolvida por Schön em 1992 (epistemologia prática), revela, em parte, o papel da construção de saberes no campo da ação, ou seja, diretamente ligado à prática profissional. Assim, podemos somar a importância dos “saberes constituídos sob forma pedagógica e lúdica que o educador pode trazer consigo, visto que um vivido lúdico lhe proporcionará subsídios educacionais para sua ação e interação com as crianças. E, para que essas crianças e/ou jovens... adultos tenham desenvolvimento e superação

de angústias, ações essas necessárias para seu desenvolvimento neuromental, sempre há necessidade de aprendizado de mudanças cognitivas estruturais.

4.3 EDUCAÇÃO LÚDICA, NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA

A maioria dos estudos sobre a relação entre o brincar e a educação indicam que existe um problema ligado à multiplicidade de sentidos entre jogo propriamente dito e jogo educativo. Por isto é que a valorização dessa atividade humana é vista como educativa: porque se mantém extensiva e irremediavelmente presente no discurso dos educadores.

Nesse sentido, parece não interessar à escola de que forma a criança pode ser capaz de projetar ações brincantes sempre de novo, sendo capaz de reproduzir jogos e brincadeiras. Para o saber escolar, os processos psicológicos específicos caminham em uma linha oposta à da construção e criação. Talvez, por isso, trata e lida sistematicamente com o jogo e os objetos lúdicos centrando seus significados sobre as finalidades educativas usuais, distanciados do saber escolar.

Estudos desenvolvidos sobre a relação entre o jogo e a prática pedagógica de educadores alfabetizadores indicam que a maioria dos educadores opinam que é possível utilizar o brinquedo visando ao desenvolvimento do conteúdo de alfabetização. Quase a metade deles identificou na ação de brincar, ao lado do fazer escolarizado, alguma finalidade pedagógica, e muitos não utilizavam o brinquedo na rotina escolar. Para esses educadores, é possível utilizar a estratégia lúdica aliada ao conteúdo sistematizado. O irrealizável em relação ao brincar deve-se à formação acadêmica e profissional, alheia a esse assunto, e à falta de condições físicas e materiais, ou, ainda, à inaceitabilidade dirigida ao desafio de se concretizar a referida estratégia de natureza lúdica.

Segundo Carneiro (1990, p.8),

o jogo é uma atividade importante, que desperta o interesse e leva à participação. Isso se reflete também na sala de aula, onde pode ser usado, fazendo com que os estudantes participem ativamente no processo ensino-aprendizagem. Por despertar o interesse, o jogo causa prazer, colaborando para uma aprendizagem significativa, já que jogar é um desafio e permite que o estudante aprenda através da própria descoberta, pois desperta a curiosidade e a pesquisa.

Segundo essa autora, o brincar pode ser definido como uma estratégia de aprendizagem para adultos baseada em princípios educativos, em geral representados pela contradição inerente à atividade lúdica (liberdade, regra, meio de expressão, iniciativa *versus* gerador de conflitos), e sua motivação intrínseca envolve a seriedade com que o jogador se dedica ao jogo, e o favorecimento à fantasia, à criatividade e à curiosidade.

O brincar tem relação com o desenvolvimento neuromental humano e com a aprendizagem, porque envolve atividades mentais como percepção, representação, pensamento, entre outros processos humanos. Ao jogar, o ser humano precisa compreender, antes de qualquer coisa, a própria ação, para que possa realizá-la adequadamente (CARNEIRO, 1990).

Essa aplicação prática do jogo como forma de educação lúdica representou e ainda representa uma experiência favorável ao processo de aprendizagem. É um elemento portador de indicadores socioculturais e de forte envolvimento afetivo, capazes de promover mudanças de valores em relação à atividade lúdica, e ainda de propiciar participação da classe, crescente aumento de ações investigativas e de experimentação, e compreensão do conteúdo programático de uma disciplina e/ou área de conhecimento em processo de estudo.

Alguns questionamentos ligados aos educadores universitários e relacionados a esse tipo de atividade demonstraram uma certa resistência quanto ao uso prático de atividades brincantes e/ou de exercício de jogos como instrumentos de aprendizagem. Porém, admitem que

o jogo desperta interesse, investiga, desafia, ensina. Por meio dele, o sujeito engaja-se no processo educativo de forma global: toda a sua afetividade vem à tona, utiliza várias formas de representação, e a memória é recuperada na medida em que se evocam os conteúdos das regras, ou são associados a situações análogas, desenvolve a observação e ainda possibilita a reflexão (CARNEIRO, 1990, p.185).

Outra importante característica a ser abordada aqui refere-se à cultura lúdica. Esse tipo de cultura compreende as estruturas do jogo, e mostra que essas não se limitam aos jogos com regras. O conjunto das regras de um jogo pode estar disponível para os participantes numa determinada sociedade e compõe quase sempre a cultura lúdica de uma comunidade. As regras que um sujeito humano conhece e pratica geralmente advêm da própria cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998).

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas estruturais que ela assimila e constrói no contexto de interações sociais, quando lhe dão acesso a esses legados lúdicos/culturais. Assim, ela co-produz a própria cultura lúdica por meio de uma diversificada experiência e vivência com sua comunidade, de conformidade com sua idade e seu meio social. Brincando, o ser humano se desenvolve, socializa-se, interage, elabora angústias e se torna geralmente um ser humano mais completo.

Segundo Vygotsky (1988, 1983), as funções psicológicas superiores de um sujeito e seus processos biológicos de desenvolvimento são ampliados e reconstruídos com base em seu potencial genético de experiências socioculturais. Essas funções genéticas dependem, assim, da relação mediada por formas e ações culturais, de instrumentos técnicos e de sistemas semânticos, criados e compartilhados pelos membros da sociedade na qual o sujeito está inserido e da qual é co-participante.

As funções psicológicas superiores têm sua origem na interação social, na participação efetiva em situações coletivas e mediadas pela linguagem. O autor destaca igualmente que as funções psicológicas superiores da criança constituem e se desenvolvem sempre para além do término da infância.

O aprendizado humano está intimamente relacionado às funções psicológicas superiores, formadas por quatro características: primeiramente, estão sempre se reconfigurando com base em diferentes dinâmicas e constantemente se modificando, devido à natureza sociocultural; processam-se ainda com base na auto-regulação voluntária da conduta, que se desenvolve sempre, relacionada ao controle e à contribuição cultural fundada no domínio consciente dos próprios processos psicológicos; por fim, utilizam-se de signos como mediadores.

O pressuposto vygotskyano sobre o desenvolvimento humano e os princípios político-pedagógicos enfocados na aprendizagem escolar interferem nos processos de constituição das formas de pensamentos superiores e na apropriação

dos instrumentos mediadores que circulam em uma sociedade humana. Nesse sentido, o educador reflexivo aprende continuamente, elabora e reelabora concepções, e pode reorganizar conceitos científicos e cotidianos sobre a própria prática.

A prática lúdica, quando voltada à educação, tem como aspecto central a conceituação sociolingüística, e por intermédio dela o educador pode abstrair e generalizar saberes que lhe permitem consolidar experiências educativas, como o jogo. E Vygotsky (1988) descreve que um conceito cotidiano e/ ou científico pode surgir quando uma série de atributos conceituais que foram internalizados e abstraídos sintetizam-se novamente. Quando uma síntese abstrata daí resulta, converte-se numa forma fundamental chamada de pensamento formal.

É por essa razão que os conceitos se alicerçam nas estruturas de generalização e de abstração. Assim, por meio de uma combinação entre análise e síntese constitui-se a abstração generalizante, tornando possível aos conceitos romperem a barreira do contexto, deslocando-se do geral para o particular e do particular para o geral, proporcionando, dessa forma processual, a formação de novas relações.

Durante o processo de aprendizagem o sujeito baseia-se nas próprias generalizações e nos significados determinados por um processo sócio-histórico. Por meio dos conceitos constituídos e com base em novas informações, o sujeito torna-se capaz de analisar intelectualmente determinadas situações, comparando e estabelecendo relações lógicas, proporcionando e manifestando raciocínios seguidos de explicações internalizadas de experiências vividas. Assim ele reconstrói, internamente, operações lógicas.

Embasadas na teoria dialética de Vygotsky (1987) podemos constatar que esta estrutura de generalidade conceitual retorna à experiência concreta, habilitando o sujeito a exercê-la e avaliá-la, bem como promovendo ascensão do desenvolvimento mental a níveis cognitivos mais elevados. Por fim, é preciso destacar que a definição de metacognição está relacionada com a capacidade de pensar, não apenas sobre os próprios pensamentos e processos mentais mas também sobre o pensamento dos outros seres humanos. O autor apresenta, ainda, os conceitos de capacidade de auto-regulação e de gerenciamento, necessários à avaliação do raciocínio próprio, identificando incongruências e possibilitando o redimensionamento de modos de pensar e agir.

Na concepção vygotskyana, a educação lúdica favorece a criação de novos processos mentais superiores, e por isso, ao jogar o aluno pode propor-se a enfrentar um desafio que será configurado conforme as regras do jogo, regras internalizadas e manifestadas sob forma de condutas e de pensamentos. Esse processo coincide com os aspectos de decisões, envolvendo o ensino escolarizado, que é mediado entre a ludicidade humana e a aprendizagem escolar.

Enfim, a formação de educadores, quando alicerçada em parâmetros relacionados também com a brincadeira, apresenta-se na forma de propostas e/ou de estratégias de ensino. O processo de ensino e aprendizagem, respaldado no exercício da ludicidade, promove também, o desenvolvimento potencial do educando, porque na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e sistematizadas, dirigidas à formação do pensamento conceitual.

Dessa forma, o processo de apropriação do conhecimento se instaura de maneira processual/natural, sistematizada. Ao mesmo tempo em que os horizontes cognitivos se ampliam pela imaginação, o cenário lúdico se “molda” nos limites impostos pelos próprios jogadores, subordinados às regras da atividade brincante.

Nesse processo, o papel da linguagem é fundamental para a transição das ações lúdicas, do plano concreto para o plano mental. Elkonin (1998) ressalta que a função mediadora da fala transforma a ação lúdica em operações internalizadas, sob forma de pensamento. Por isso, com base na linguagem, o autor afirma que a atividade lúdica apresenta capacidade de desenvolver dois processos inerentes ao sistema simbólico, a descontextualização e a generalização.

Por meio da brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, ao representar um determinado personagem a criança orienta-se pela reunião de atributos que o identificam, mesmo quando não tem plena consciência dessa ação mental. Quando a brincadeira aparece, sua ação é rudimentar e isolada, dirigida pelo objeto lúdico.

A partir do desenvolvimento dos níveis de evolução do brincar, podemos perceber a transformação de suas ações. Transformações que são possíveis ainda à construção do pensamento infantil. A atitude infantil que envolve a brincadeira está exatamente visível em sua aparente inutilidade, pois se trata de ações que possibilitam à criança exercitar, criar, inventar, experienciar uma situação específica em que o real é reconstruído mediante regras elaboradas pelos próprios

envolvidos. O jogo torna-se, assim, um campo de experimentação, e a criança busca, quase sempre, compreender a realidade, formular hipóteses, testando-as e aprendendo cientificamente. A regra é a base para se desenvolver o jogo, e a partir dela pode-se construir um mundo demarcado por experimentação e imaginação.

Uma regra de jogo só tem valor se for aceita pelos jogadores. Essa permite que se crie uma situação que libera os limites do real, sem riscos. E, a criança pode inventar, criar, experimentar porque nesse universo estão minimizadas as conseqüências de seus próprios atos (BROUGÈRE, 1998, p.192).

Os princípios lúdicos que acabamos de nomear descrevem algo da idéia central sobre as relações entre o jogo e a educação, considerando o jogo a partir de suas características criadas pela força expressiva de uma visão historicocultural.

Elkonin (1998, p.74) afirma que “o jogo para a criança impõe uma situação-problema, e essa provoca e amplia seu desenvolvimento a partir de uma conduta regrada”. O desenvolvimento de ações mentais direciona-se a mudanças no campo de criação, elaboração e reconstrução de significados acerca das experiências e das perspectivas existenciais.

No caso de educadores, a formação pessoal e profissional provavelmente já se consolidou, e materializou diferentes conhecimentos, crenças e atitudes valorativas voltadas à docência e ao processo educativo, além de pautar-se uma vasta rede de conhecimentos sobre o brincar. Independentemente da idade, o valor do jogo para a aprendizagem está ligado à experimentação, por meio da qual quem joga atribui sentidos, compreendendo e integrando os conhecimentos trazidos pelo jogo aos saberes já conhecidos e internalizados. Elkonin (1998, p.74) destaca que no jogo “a profundidade de aprendizagem é muito superior, pois não há aprendizagem somente pelo que é transmitido por outra pessoa, mas pelo que se experiencia”.

Em seguida apresentaremos a metodologia aplicada à pesquisa, assim como os instrumentos (entrevistas, diário de campo, as categorias de análise e os gráficos) que nortearam o todo do trabalho.

5 UM OLHAR VOLTADO À METODOLOGIA DE TRABALHO

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVO-DESCRITIVA

Pesquisar é, com certeza, algo muito construtivo para o profissional que está inserido de forma direta ou indireta na educação, podendo trazer crescimento pessoal, contribuições profissionais e melhoria na atuação prática. Com a pesquisa aprendemos a perceber o todo da situação; não só o vemos e entendemos teoricamente como também na prática, com suas contribuições. Assim, torna-se significativo e importante pesquisarmos e registrarmos a própria prática para uma ação posterior mais significativa.

Na educação, a investigação qualitativa assume várias formas e é utilizada em diferentes âmbitos. No caso de pesquisas realizadas no contexto escolar com cunho qualitativo, podemos investigar o local em estudo bem como interagir (conversar, observar) com os sujeitos participantes, ou seja, recolher os dados por meio de imagens (observações) e palavras (entrevista).

Sabemos que os estudos qualitativos assumem muitas formas e podem ser utilizados em múltiplos contextos. Voltam-se muitas vezes para a perspectiva sócio-histórica, pois valorizam aspectos descritivos e as percepções pessoais do sujeito pesquisado, mais o ambiente em que está inserido. Focalizam o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também seu contexto sócio-cultural. Adotam, assim, uma perspectiva de totalidade, que leva em conta todos os componentes das situações a serem observadas, em suas interações e influências recíprocas.

Um dos pontos teóricos importantes refere-se à afirmação de que nas conclusões científicas não há contradição entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Na primeira, os dados apresentar-se-iam aos sentidos, enquanto a segunda trabalharia com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. É preciso reconhecer que uma ciência empírica “madura” não aceita a idéia de que a mente humana seja uma tábula rasa, neutra e esperando o mundo externo “falar aos sentidos” (LAKATOS, 1986).

Apesar de os dados poderem “falar”, afetando os sentidos, eles são “ouvidos” por um cérebro humano pensante, ativo e processual, que previamente se “programou” formulando um projeto construtivo, ou seja, uma rede de relações ou nexos entre os fenômenos ou eventos estudados, a serem posteriormente corroborados empiricamente, ou não.

A pergunta que se faz é como essa interpretação de mundo pode ser concebida senão por intermédio de valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (não necessariamente nessa ordem, nem de caráter exaustivo), tanto por parte de quem propõe um modelo teórico como da parte dos atores no processo de captação de ocorrências empíricas?

Devemos nos lembrar de que nem tudo que se relaciona à pesquisa na área da educação envolve direta e nominalmente o social, e que, portanto, a discussão e a reflexão sobre um processo científico qualitativo não podem passar estreitamente pela questão social de produção de outros elementos necessários à construção singular de conhecimentos, a partir da ótica de educadores e/ou de alunos.

Valendo-nos de pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, pretendemos verificar e compreender os comportamentos dos sujeitos da investigação (LAKATOS, 1986). Assim, as questões formuladas não são estabelecidas com base na operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Compreendemos ainda que na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central e uma questão orientadora. Assim, para buscar compreender sempre mais a questão formulada é necessária, inicialmente, uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo de estudos, para se familiarizar com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados.

Para tal, o pesquisador freqüenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, em entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. Procura, dessa maneira, trabalhar com dados qualitativos que

envolvem a descrição pormenorizada de pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, liga-se à questão orientadora, quando então vão surgindo outras questões, que levarão a uma compreensão da situação estudada.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os, procurando as suas possíveis relações e integrando o individual com o social. Assim, seu verdadeiro objetivo é compreender como uma “coisa” ou acontecimento relaciona-se com outras situações e acontecimentos, focalizando um acontecimento em especial, nas suas mais essenciais e prováveis relações.

Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher de uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação com a essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam, em uma análise, as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência.

De fato, só é possível se colher os traços e/ou ações referentes ao núcleo de uma pesquisa, ou seja, os mais importantes aspectos e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis conseqüências, quando começam a emergir a partir de relações que os entrelaçam. Existem na pesquisa qualitativa alguns pontos importantes que formam o todo, como por exemplo:

- o pesquisador (instrumento principal) e sua fonte de dados (o ambiente natural pesquisado) precisam estar se inter-relacionando durante todo o tempo da pesquisa, para uma melhor compreensão do todo;
- a observação, que vem para enriquecer, representa um encontro de muitas vozes, visto que ao observarmos um evento, um discurso ou um comportamento deparamo-nos com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que, principalmente, ajuda o pesquisador a ter uma

dimensão da relação do singular informacional com a totalidade dos dados;

- a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por uma dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem; portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução do ser humano com uma situação dialógica, por exemplo, e dependem, assim, da situação experienciada e dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado.

As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam e da relação que se estabelece entre os interlocutores. Dependem efetivamente, das pessoas com quem falamos. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social, assim como as lembranças...e suas memórias.

Ao se analisar o material colhido no campo, procuramos compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda, é numa análise de artefatos em que percebemos os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, e a particularidade dos casos.

Mas, para tirar conclusões das análises é preciso situar os sujeitos em um contexto histórico e social. É preciso ainda completar esse movimento interpretativo indo do particular ao geral, criando assim um relato descritivo.

A contextualização processada pelo pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social que faz parte da investigação e transporta para ela tudo aquilo que o constitui como um ser humano concreto, em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e porque a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Tudo isso que acabamos de descrever nos possibilita obter um tom específico e diferenciador quanto aos estudos qualitativos fundados em uma

abordagem sócio-histórica, que não pode ser percebido como um encontro de *psiqués* individuais, mas como uma relação de textos com o contexto.

Foi nesse sentido que, ao iniciarmos esta pesquisa, em um primeiro momento pensamos no tema a ser estudado e optamos por realizá-la em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, períodos nos quais o lúdico tem sido implementado de forma mais significativa à criança e ao educador, e por entendermos que é necessário estarmos mergulhadas no contexto pedagógico escolar para compreender e analisar as relações entre os sujeitos, a fim de perceber as experiências vivenciadas, para uma melhor compreensão do todo.

Ao estabelecermos contato com as responsáveis pela Instituição, apresentamos e discutimos com elas o nosso foco de pesquisa, ou seja, “As lembranças do brincar do educador”. Em seguida conversamos com a psicóloga e com a pedagoga da escola, que nos auxiliaram no processo de seleção das educadoras que participariam da pesquisa, bem como dos dias e horários a ser realizada.

Antes das entrevistas, observamos o ambiente escolar em dias e horas diferenciados, assim como assistimos a algumas aulas envolvendo jogos, e o brincar como um todo. A pesquisa foi acontecendo nesse contato e nesse observar, confirmando o quanto a metodologia qualitativa de pesquisa nos prepara para compreendermos ainda mais os processos sócio-históricos dinâmicos vividos dentro de um contexto escolar e para entender como as relações sociais que circundam esse contexto pode contribuir com possíveis mudanças.

5.2 APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO TRABALHO

Num primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual nos deu subsídio para compreender teoricamente questões sobre o assunto pesquisado, ou seja, o brincar na infância em diferentes gerações de educadores e o resgate das lembranças dessas vivências lúdicas.

Num segundo momento, de natureza empírica, foram realizadas 30 entrevistas semidirigidas com os educadores atuantes, bem como com a equipe

educacional (psicólogas escolares, diretoras, coordenadoras, pedagogas) que lidam de forma direta com as crianças no ensino Fundamental I.

Tal procedimento geralmente fornece uma melhor condição ao entrevistando para relatar o assunto de maneira mais aberta e aprofundada. Assim ocorreu com educadores na faixa de vinte, trinta e cinquenta anos, os quais responderam a questões referentes à forma como brincavam, com quais tipos de brinquedos e de que maneira transpõem esse brincar de sua infância para a sua realidade atual.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA

Ao organizarmos a pesquisa percebemos o quanto as técnicas apresentadas pela abordagem qualitativa, observações e entrevistas por exemplo, dão conta do que precisávamos levantar em termos de dados e conteúdos.

A observação é imprescindível para o processo, visto que ao fazer uso dela o pesquisador encontra uma fonte riquíssima de informações. Foi elaborado, por isso, um roteiro de observações (Apêndice A) a serem realizadas em cada dia da pesquisa, o que nos norteou para que cumpríssemos as atividades necessárias a este estudo.

Esse roteiro permitiu de maneira não sistematizada a observação do cotidiano escolarizado do brincar, os momentos lúdicos da escola escolhida, seus alunos e educadores. Foi possível perceber comportamentos, falas, atitudes, criatividade, o que nos deu subsídio para a elaboração do roteiro de entrevista (Apêndice B) a ser aplicado às educadoras selecionadas.

A técnica da entrevista, muito utilizada em pesquisas qualitativas, permite uma estreita relação pesquisador/entrevistado, de maneira a serem recolhidos dados descritivos que são da linguagem e das experiências desses educadores: dados importantes, pois informam ao pesquisador a maneira como os sujeitos exploram, interpretam e entendem os aspectos a serem analisados.

Antes de iniciar as entrevistas buscamos estabelecer um bom “rapport”, já que se tratava de pessoas desconhecidas pela pesquisadora, sempre

respeitando, compreendendo e sabendo ouvir as entrevistadas. Se não houvesse essa empatia não seria possível coletar os dados de maneira significativa.

Então, após a elaboração do roteiro e o estabelecimento de um bom contato foram realizadas as entrevistas de forma individual, semidirigidas, com os educadores (as), os (as) quais responderam a questões referentes à concepção que têm sobre o brincar, suas brincadeiras, seus brinquedos, suas lembranças remotas da infância e a forma como concebem as brincadeiras e sua importância para o desenvolvimento infantil. Para as entrevistas, foram utilizados um roteiro de entrevista-base (Apêndice B), um gravador, lápis e um bloco de anotações.

Os encontros ocorreram no próprio colégio, o que favoreceu uma situação mais confortável para as entrevistadas. Foram realizadas de duas a quatro entrevistas, uma vez por semana, todas gravadas e transcritas conforme a fala de cada um dos educadores protagonistas do estudo. Posteriormente esse material foi analisado, descrito e discutido no Capítulo cinco, onde apresentamos os resultados e a discussão relacionados ao vivido lúdico de educadores.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

No caminhar desta pesquisa, a convivência ludopedagógica experienciada no ambiente escolar foi-nos permitindo analisar as propostas pedagógicas da instituição-“*locus*” e conversarmos com a equipe didático-administrativa (diretora, coordenadoras, pedagogas, psicólogas e educadoras), o que nos permitiu ainda conhecer sempre mais sobre sua história e seus pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos.

A escola é constituída de Educação Infantil e ensinos Fundamental e Médio, situada na cidade de Maringá, Estado do Paraná. Foi criada em 20 de março de 1952. O estabelecimento mantém classes de Educação Infantil e cursos regulares de Ensino Fundamental e Médio para alunos de ambos os sexos. Funciona em regime de externato, no período diurno, nos turnos matutino e vespertino.

Atende a uma população escolar provinda de diversos bairros da cidade, socialmente caracterizada como classe média. Os pais apresentam grau de

instrução oscilando entre o Ensino Fundamental, Médio e Superior. A escola obteve, sucessivamente, os seguintes atos oficiais de aprovação: criação de funcionamento, em 1952, mediante registro na Secretaria de Educação e Cultura, sob o Decreto n.574/79 de 31/05/79, com autorização de funcionamento de 1º grau, reconhecido no ano de 1988, sob o Decreto n.3446/81 de 30/12/81; autorização para funcionamento do Ginásio, pela Portaria n.522/56, da Diretoria do Ensino Secundário da Educação e Cultura.

Em 1960 foi criada a Escola Normal Colegial, autorizada pelo Decreto n.27.433/60 e reconhecida pelo Decreto n.12.971/60, passando a denominar-se Ginásio e Escola Normal; em 1971, pelo Decreto n.22006/71, foi criado o Curso Colegial, com as orientações “B” e “C”, previstas em lei, passando a denominar-se Colégio, iniciando-se aí o processo de reorganização. Em decorrência da Lei n.5692/71, em 1972 iniciou-se o 1º grau, com a implantação da Reforma de Ensino, preconizada pela Lei n.5692/71. O projeto de Reforma foi homologado pelo Parecer n.117/73 da Comissão Central de Implantação, grupo-tarefa de Assessoria e Diretoria de Educação.

Em 1973 a Reforma era implantada no 2º grau, com projeto homologado pelo Parecer n.204/73 do Conselho Estadual de Educação, com dois cursos profissionalizantes: Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas e Desenhista de Arquitetura. Em 1978 foram criados os cursos de Técnico em Química e Desenhista de Estruturas; em 1983, obedecendo à Lei n.7.004/82, o Colégio assumiu o curso de Educação Geral para o 2º grau, pelo Conselho Estadual de Educação, e nesse ano recebeu a autorização de funcionamento da Pré-Escola, sob a Resolução n.2381 de 23/06/83. Em 1985 o Curso de 2º Grau – Educação Geral foi reconhecido pela Resolução n.820/85, de 27/02/85, pela SEED.

Os setores de atendimento da escola em questão são preenchidos pelos seguintes cargos/profissionais: direção geral, coordenação pedagógica para os vários níveis, orientação pedagógica, psicologia escolar, fonoaudiologia escolar, coordenação de eventos e coordenação da pastoral da educação.

Todas as atividades desenvolvidas durante o ano visam atingir objetivos que desenvolvam integralmente o aluno, ou seja: crescer na metodologia participativa, para uma prática pedagógica voltada à educação integral; oportunizar a vivência dos valores espirituais para ações transformadoras na sociedade; incentivar a coesão dos conteúdos e da metodologia pedagógica com a filosofia da proposta

educativa, para que haja uma ação social transformadora; promover a integração entre os membros da comunidade educativa, para que a prática seja coerente com a filosofia do colégio.

Segundo a proposta político-pedagógica da instituição pesquisada, uma escola só pode ser compreendida a partir do entendimento da realidade na qual ela se insere, em seus aspectos: histórico, social, político, religioso e cultural.

Nesse sentido, no que se relaciona à visão de homem e sociedade, a escola pesquisada alega, em sua filosofia, que o homem ao conviver em sociedade se humaniza, é influenciado pelo meio, pode e deve modificar a história. Prevê também que, apropriando-se do conhecimento histórico e conhecendo a realidade em que vive, torna-se participativo, solidário e criativo, buscando assim a construção de uma sociedade mais humana, pautada em valores como: igualdade, liberdade, justiça e honestidade.

Segundo a supervisora educacional da escola pesquisada, no que se refere à dinâmica pedagógica essa instituição tem como objetivo propiciar ao aluno a consciência de que ele é agente da história, e levá-lo a compreender a realidade com espírito crítico e democrático. O professor é visto como mediador das interações; o material da educação infantil é preparado pelos professores com orientação dos serviços de fonoaudiologia, psicologia e coordenação pedagógica. No ensino fundamental e médio o material usado apresenta inúmeros recursos, que ampliam os caminhos para o aprendizado dos alunos.

Assim, algumas das características da educação da escola pesquisada em questão referem-se a criatividade, liberdade de ação e reflexão, investigação científica, participação ativa, diálogo e interação, para que por meio do processo de ensino aprendizagem haja a construção de aprendizagens significativas pelos alunos, para que possam estabelecer relações entre os novos conteúdos aprendidos e os conhecimentos que já possuem.

5.5 QUANTO AOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados todos os educadores do Ensino Fundamental I, desde os professores que estavam atuando

em sala em 2005 e 2006 (anos da realização da pesquisa) quanto coordenadora, psicólogas, pedagogas e diretora que trabalham com essas idades de forma direta, visto que todo o desenvolvimento e o investimento no lúdico estão relacionados a uma equipe de educadores escolares.

O primeiro contato para realização dessa pesquisa foi feito através da Psicóloga da escola. Esta por sua vez nos apresentou a direção, coordenação pedagógica, equipe de professores e o espaço interno e externo da escola pesquisada. A partir desse momento com auxílio da Psicóloga foram separadas e marcadas as entrevistas com educadores.

5.5.1 Caracterização dos educadores entrevistados

Nome do educador	Idade	Formação	Pós-Grad.	Tempo Magisterio	Atua no ensino fundamental	Atua em outra área ou outro nível de ensino
Educ. 1	36	Geogr.	Não	16 anos	Sim (4 ^a série)	não
Educ. 2	37	Pedag.	Sim	17 anos	Sim (2 ^a séries)	não
Educ. 3	32	Pedag.	Não	14 anos	Sim (1 ^a - 4 ^a séries)	Não
Educ. 4	45	Pedag.	Sim	6 anos	Sim (1 ^a – 6 ^a séries)	Atuou por dez anos como diretora)
Educ. 5	41	Pedag.	Sim	22 anos	Sim (4 ^a séries)	Atuou ha dez anos com Ed. Infantil)
Educ. 6	41	Pedag.	Não	23 anos	Sim (1 ^a série)	Não
Educ. 7	37	Pedag.	Sim	15 anos	Sim (durante dez anos)	Coordenação Pedagógica
Educ. 8	40	Psicol.	Sim mestre	20 anos	Sim	Não (atua: 3 como psic. 17 como prof. Ling. port.)

Educ. 9	43	Pedag.	Sim	15 anos	Sim	Sim (Ed. Infantil)
Educ. 10	42	Teol.	Sim	23 anos	Sim	Sim (ensino médio)
Educ. 11	51	Psicol.	Sim	3 anos	Sim	Sim (com a Ed. Infantil)
Educ. 12	39	Pedag.	Sim (mestrado)	21 anos	Não (atuou até 2004)	Sim (atua com Ed. Infantil)
Educ. 13	36	Letras	Não	18 anos	Sim (1 ^a -4 ^a séries)	Não
Educ. 14	54	Pedag.	Sim	22 anos	Sim (3 ^a série)	Não
Educ. 15	36	Magistério/Direito	Não	17 anos	Sim (1 ^a -4 ^a séries)	Não
Educ. 16	40	Psicol.	Sim	8 anos	Sim (como psic. esc. Ens. Fund.)	Sim (docência na graduação)
Educ. 17	24	Pedag.	Sim	4 anos	Sim (1 ^a série)	Não
Educ. 18	28	Pedag.	Não	6 anos	Sim (2 ^a série)	Não
Educ. 19	44	Letras	Sim	20 anos	Não (atuou 20 anos)	Atua na Coordenação Pedagógica
Educ. 20	24	Ed. Física	Sim (em curso)	3 anos	Sim (1 ^a - 4 ^a séries)	Não
Educ. 21	30	Pedag.	Sim	10 anos	Sim (1 ^a -4 ^a séries)	Sim (Projetos sociais com os adolescentes)
Educ. 22	28	Letras	Sim	5 anos	Sim (3 ^a -4 ^a séries)	Não
Educ. 23	30	Ed. Física	Não	8 anos	Sim	Não
Educ. 24	33	Artes	Sim	13 anos	Sim (1 ^a -4 ^a séries)	Sim (Ensino Médio)

Educ. 25	46	Pedag.	Sim	22 anos	Não (atuou 15 anos)	Diretoria
Educ. 26	25	Letras	Sim (em curso)	3 anos	Sim (1 ^a - 4 ^a séries)	Não
Educ. 27	38	Pedag.	Sim	15 anos	Sim	Atua junto a Equipe Pedagógica
Educ. 28	39	Pedag.	Sim	17 anos	Sim (1 ^a -4 ^a séries)	Atua como Pedagoga
Educ. 29	24	Artes	Não	3 anos	Sim (1 ^a -4 ^a séries)	Não
Educ.30	37	Teo./Letr.	Sim	15 anos	Sim (1 ^a - 4 ^a séries)	Não

Quadro 1 – Caracterização dos educadores entrevistados

Apresentaremos, a seguir, quatro gráficos que trazem dados referentes a: formação acadêmica, pós-graduação, tempo de experiência profissional, e a faixa etária dos educadores.

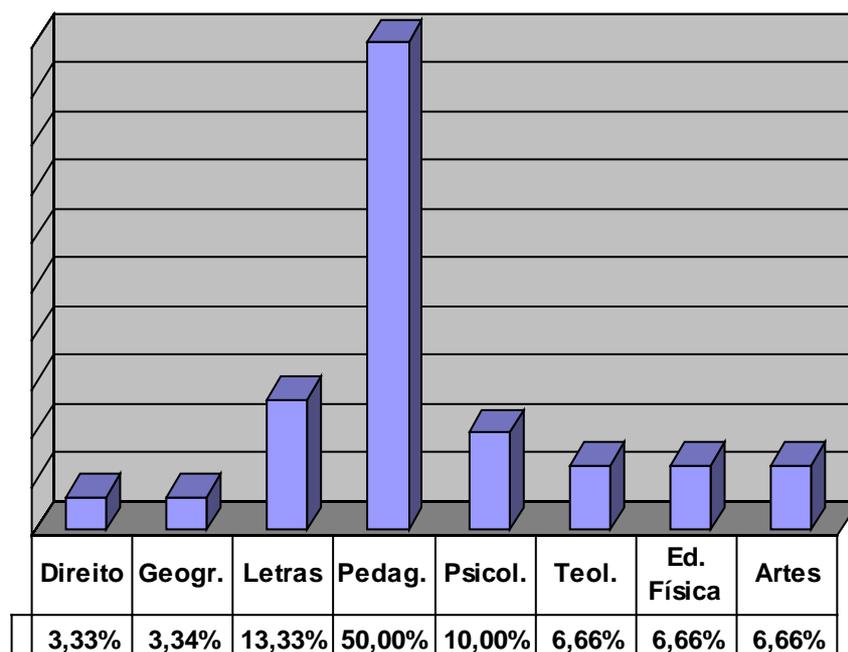


Gráfico 1 – Formação acadêmica dos sujeitos protagonistas

Nas entrevistas constatamos que 15 (50%) dos pesquisados concluíram a graduação em Pedagogia, 4 (13,33%) em Letras, 3 (10%) em Psicologia, 2 (6,66%) em Teologia, 2 (6,66%) em Artes, 2 (6,66%) em Educação Física, 1 (3,33%) em Geografia e 1 (3,33%) em Direito, como mostra o Gráfico 1.

No que se refere à formação profissional, Kishimoto (1999) confirma as preocupações apresentadas pelos autores relacionados anteriormente, além de acrescentar que o Curso Normal Superior, criado pela Lei 9394/96 traz consigo uma polêmica, ao separar a formação docente da universitária, propondo um curso de menor tempo de formação. Fragmenta-se assim o cuidar e o fazer educacional, o que pode desqualificar o quadro de profissionais responsáveis pela Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A formação profissional/professoral requer um desenvolvimento acadêmico continuado, que envolve formação universitária inicial essencialmente articulada a um processo de valorização político-pedagógica do educador, e de sua importância como profissional. O desenvolvimento profissional, em tese, exclui uma concepção de formação baseada apenas na racionalidade técnica, e assume uma perspectiva histórico-crítica no sentido de rever práticas acadêmicas e as teorias

necessárias à pesquisa em prática de ensino, visando à produção de novos conhecimentos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Com base nas análises dos resultados pudemos constatar que uma das principais características que os educadores devem apresentar para favorecer a relação ensino e aprendizagem está relacionada à sua formação profissional, seja ela correspondente à Graduação ou à Pós-graduação.

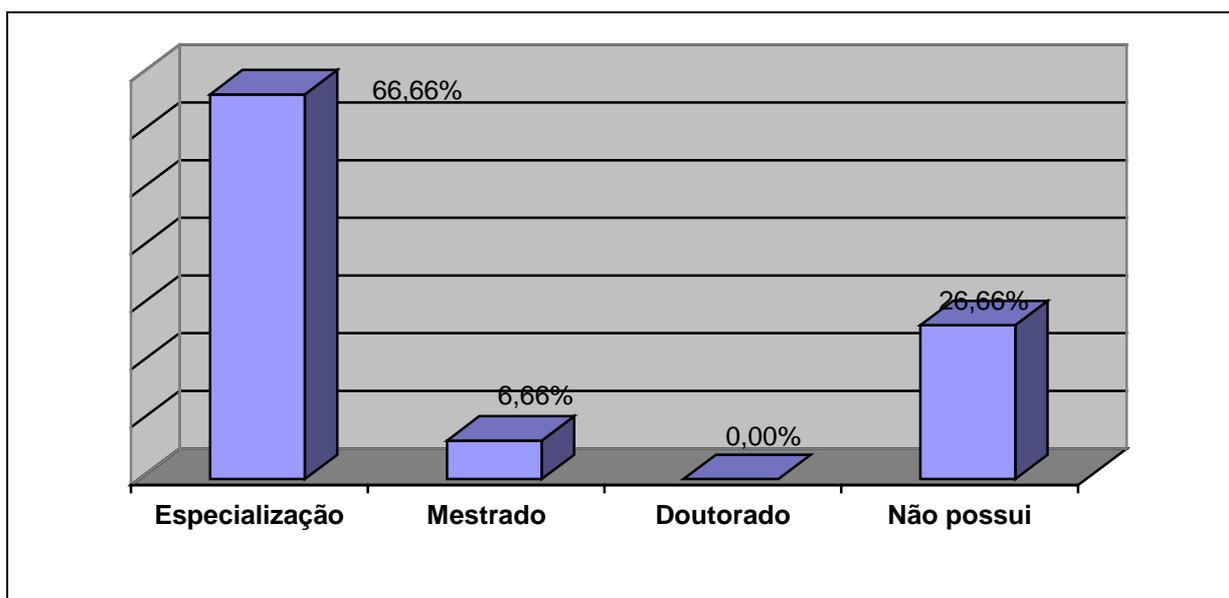


Gráfico 2 – Curso de Pós-Graduação

Segundo os dados levantados, os cursos de especializações relacionados à área de Educação foram concretizados por 20 (66,66%) das entrevistadas. O mestrado foi efetivado por 2 (6,66%) das educadoras, o doutorado não foi cursado por nenhuma das educadoras e 8 (26,66%) delas não cursaram nenhum tipo de pós-graduação.

Outra característica importante a ser analisada, com referência à formação dessas educadoras, volta-se para verificar se estão “aptas”, pedagogicamente, para utilizarem atividades ludo-educativas como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. Dois requisitos são necessários para isso: a formação continuada assim como suas vivências e experiências lúdicas.

O primeiro requisito está relacionado ao aspecto geral teórico-prático do acadêmico, visando aprofundar sempre a sua prática pedagógica. E o segundo envolve o acadêmico e professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino

Fundamental I e que encontram na realidade escolar suas vivências lúdicas, bem como os aspectos metodológicos que envolvem a criança enquanto sujeito do conhecimento, conhecimento esse sempre em processo de (re) construção.

Segundo Kishimoto (2001), a organização do espaço físico e da rotina educativa determina a maneira com que as crianças sentem, pensam e interagem, definindo assim sua forma processual de socialização. Nesse sentido, os educadores que apresentam capacidade de investigar valores educativos que orientam a escolha de brinquedos e materiais pedagógicos são os que buscam raízes que explicam o uso e as significações de tais recursos na prática pedagógica.

Por isso, educadores que se interrogam, estudam, pesquisam algo sobre o processo de socialização infantil e adotam o brincar “livre” visando à escolarização pautada na aquisição de conteúdos escolares, no brincar estruturado e nos jogos educativos, são aqueles que apresentam para seus alunos a possibilidade do exercício da cidadania e da inserção criativa na sociedade.

Segundo Rojas (1997), o direcionamento da Pós-graduação profissional implica que se passe a entender a aprendizagem interdisciplinar como um processo contínuo, que requer uma análise cuidadosa do aprender em suas etapas processuais, evoluções, avanços e concretizações. Requer, ainda, redimensionamento dos conceitos que alicerçam tal possibilidade, na busca de novas idéias e novos valores educacionais, que envolvam a aquisição de experiências e vivências profissionais, conforme o Gráfico 3.

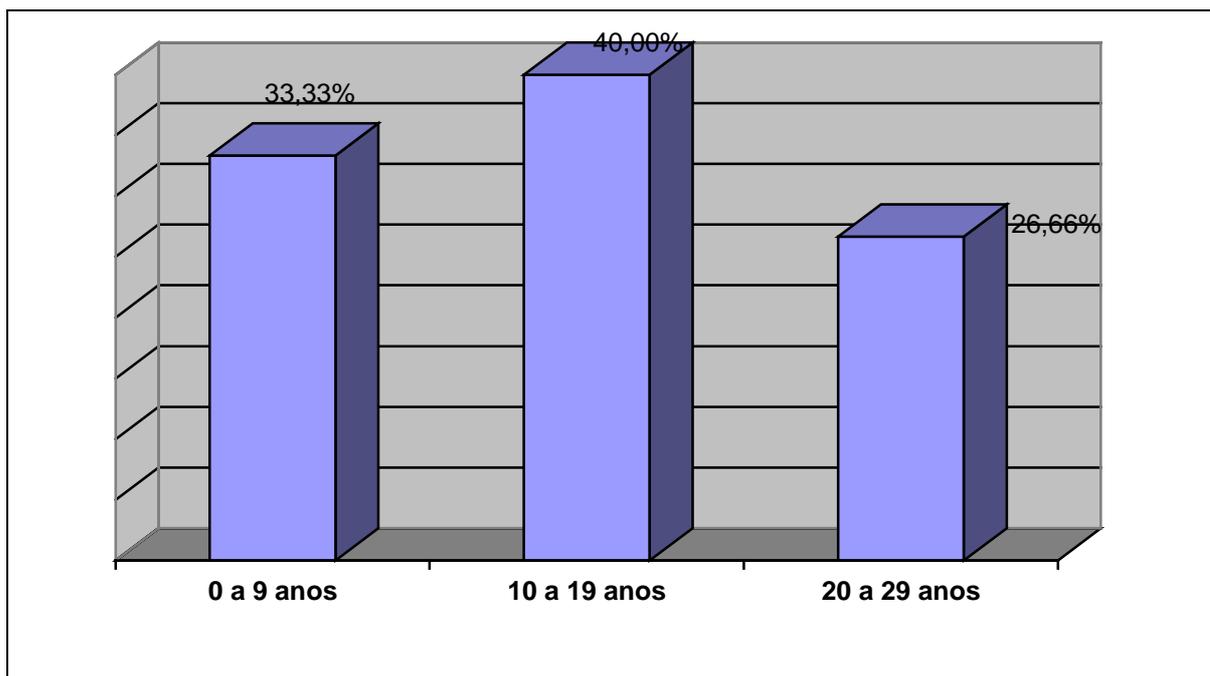


Gráfico 3 – Período de experiência em docência

Conforme dados levantados sobre a experiência profissional (Gráfico 3), verificamos que 8 (26,66%) das entrevistadas apresentam experiência em docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I superior a 20 anos de trabalho, 12 (40%) apresentam entre 10 a 19 anos de experiência, e 10 (33,33%) das educadoras entrevistadas apresentam experiência de até 9 anos.

Muitos pesquisadores, como Libâneo e Pimenta (1999), Mizukami (1986), entre outros, acreditam que três características são primordiais para se atingir uma significativa formação profissional: a formação teórica, a prática e a pessoal. No que se refere à questão “pessoal” na vida do educador, pensamos na formação lúdica que obteve ao longo de seu vivido sociocultural, assim como a influência que isso pode ter em sua prática escolar.

Percebemos, ainda, que esse tipo de formação lúdica é praticamente inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador; entretanto, algumas experiências ligadas ao brincar têm-nos mostrado sua validade educativa, e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade uma alavanca da educação escolar.

A formação lúdica interdisciplinar assenta-se pedagogicamente em propostas que valorizam a criatividade humana, o cultivo da sensibilidade, a busca

da afetividade, enquanto nutrição de seu existir, proporcionando aos educadores vivências lúdicas e experiências corporais que se utilizam da ação brincante, do pensamento simbólico (faz-de-conta) e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora e criadora de novas estratégias de ensino.

No que se refere à faixa etária das entrevistadas, o Gráfico 4 apresenta uma variação entre 24 a 54 anos, o que nos indica que, independentemente da idade, o educador pode se envolver com atividades ludopedagógicas que contribuam com a formação de seus alunos e de sua práxis educacional.

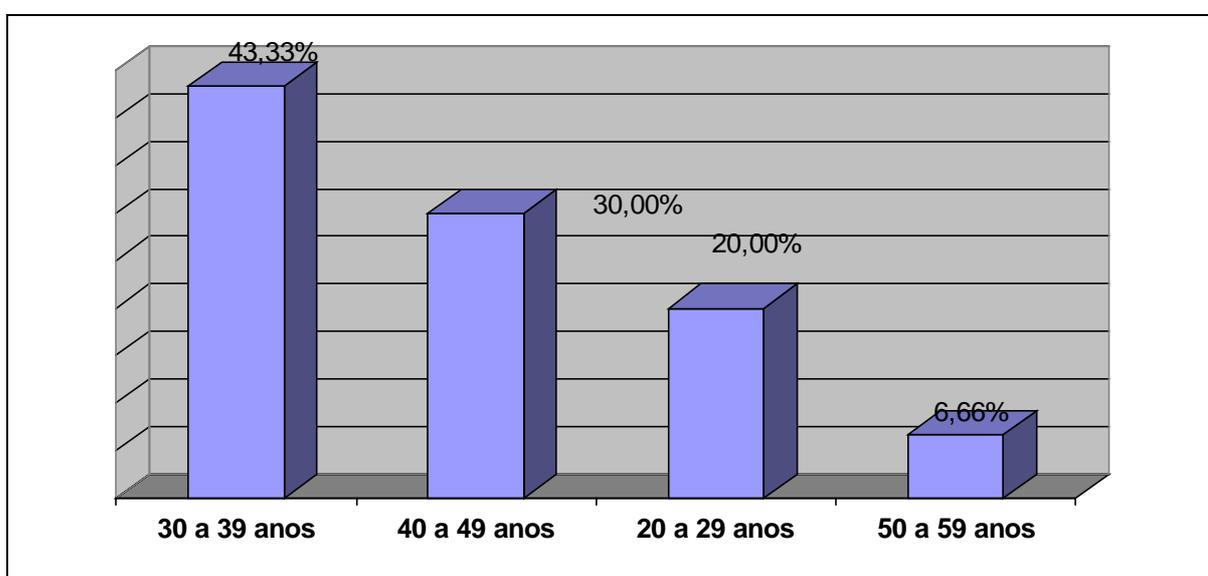


Gráfico 4 – Faixa etária das educadoras entrevistadas

Com base nos dados levantados podemos observar que, dentre os educadores entrevistados, 100% correspondem ao sexo feminino, 6 (20%) têm de 20 a 29 anos, 13 (43,33%) entre 30 e 39, e 9 (30%), entre 40 e 49 e 2 entre 50 e 59 anos.

A partir dessas análises podemos salientar que a grande maioria das entrevistadas podem ser consideradas “aptas”, na qualidade de estudiosos profissionais, e foram vistas por nós como “ensinantes-aprendizes”, porque apresentam experiência na docência aliada a uma formação pautada em um aprendizado continuado, como demonstram os dados obtidos.

Lembramos ainda que as análises sobre os processos formativos dos professores apontam para a necessidade cada vez maior de se valorizarem os

saberes docentes adquiridos pela reflexão prática durante a realização de um trabalho, por meio de tarefas ligadas ao ensino e a seu próprio universo. Os estudos dos autores já referenciados nos conduzem ao reconhecimento do professor como ser humano e profissional sensível e autônomo, em relação ao seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Tais estudos indicam também que os professores devem ampliar seus conhecimentos e suas experiências, como desafio contido no todo de uma formação continuada e desenvolvida no âmbito da universidade. Esses conhecimentos não podem estar ausentes da tarefa de análise crítica das propostas de reformas educacionais e da valorização do saber do professor, fruto de sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos realizados de forma autônoma.

No bojo dessa formação continuada deve estar presente o brincar, de forma teórica e prática. Dessa maneira, propomos agora pensar mais sobre seu sentido e seu significado, resgatando num primeiro instante a etimologia da palavra lúdico: “lúdico” vem do latim *ludus*, e significa brincar. Nesse brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos, e aí também está presente a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Assim, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do ser humano, seu saber, sua criatividade, seu desenvolvimento, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (ROJAS, 1997).

A ludicidade pode ser entendida como uma necessidade humana em qualquer idade, e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento humano, em seu aspecto lúdico, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e colabora para uma significativa saúde mental. Prepara a pessoa para experienciar um estado de vida interior fértil, facilita a ampliação dos processos de socialização, de comunicação, de expressão e de construção do conhecimento.

Segundo Santos (2003), a ludicidade é um processo presente no desenvolvimento do ser humano, por isso o jogo e a brincadeira podem ser analisados sob dois aspectos, o da estrutura e o do conteúdo. A estrutura pode ser analisada como evolução das estruturas mentais, e o conteúdo (dos jogos e brincadeiras) é analisado com base no desenvolvimento sociocultural da humanidade.

É nesse sentido que o educar envolve uma série de iniciativas por parte de um professor, tais como: possibilitar à criança a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade; saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros membros da sociedade. Oferece, ainda, diferentes ferramentas lingüísticas, tecnológicas, entre outras, para que seus educandos possam escolher, entre muitos caminhos, aquele que se identifique com seus valores.

Segundo Macedo (2005), a criança desenvolve brincadeiras e aprende a lidar com jogos de maneira similar a desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. Ao aprender de modo conceitual temos, metaforicamente, de aumentar ou transformar nosso presente e nosso passado, e processar um comprometimento com o futuro. Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança porque representa sua principal atividade quando não está se dedicando às atividades de sobrevivência básicas como o comer, por exemplo. É nesse sentido que o lúdico inserido no processo de ensino visa à aprendizagem, favorecendo as atividades escolares.

Pensamos ainda que a utilização de atividades lúdicas, ao lado de conteúdos escolarizados, pode contribuir para uma melhoria didático-pedagógica, visualizada, não raro, nos resultados obtidos pelos alunos. As atividades de natureza lúdica não abarcariam toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas poderiam auxiliar na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças socioculturais singularizadas. Essas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuiriam para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável à permanência da criança no contexto escolar.

5.6 ETAPAS DO TRABALHO DE COLETA DE DADOS

ETAPAS	ATIVIDADE	PERÍODO
Etapa I	Realização do primeiro contato com a escola escolhida	Abril de 2005
Etapa II	Contato com a psicóloga responsável pelo ensino fundamental I	Abril de 2005
Etapa III	Solicitação de autorização para a realização das observações e entrevistas	Maior de 2005
Etapa IV	Observações, em sala, nos pátios, nos parques e na sala de ludo	Junho a Agosto de 2005
Etapa V	Realização das entrevistas com os educadores	Setembro a Novembro de 2005

Quadro 2 – Cronograma do trabalho de coleta de dados

5.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Após as entrevistas, conforme recomenda Triviños (1987), o material coletado foi analisado e interpretado segundo a metodologia de análise do discurso, ou seja, apresentando e discutindo a concepção atual que os educadores têm sobre o brincar e sua memória. Realizamos uma análise quantitativa descritiva por meio de gráficos e de análise de discurso na última categoria analisada.

Sendo assim, esta pesquisa não se comprometeu apenas em comprovar uma realidade, mas sim teve por objetivo mapear diversos pontos de vista, construídos conforme a cultura histórica e as vivências lúdicas do (a) educador (a). Caracteriza-se como de cunho exploratório, visando obter dados do objeto de estudo e conceituando as inter-relações entre as propriedades do fenômeno e o ambiente em que ele se constitui. Além disso, objetiva apreender, além da

manifestação de comportamentos/sentimentos, aquilo que estava implícito nas manifestações do entrevistado.

Em suma, tivemos por objetivo compreender, estudar, interpretar e relacionar os dados obtidos, visando a realização final provisória da análise, discussão do material em questão e dos resultados, por meio de 3 categorias de análise tais como: 1)Do que os educadores mais brincavam em sua infância? 2) Com quem e onde brincavam? E a última categoria traz o questionamento: 3)Que lembranças/memórias o educador traz desse período lúdico vivido?

Por intermédio de tais Categorias de Análise pretendemos tornar mais clara a interpretação e discussão dos resultados obtidos, o que permitirá uma melhor visualização das verbalizações dos educadores. Com isso pretendemos oferecer recomendações e sugestões que possam enriquecer sua vida, tornando-se mais lúdica, e que também possam auxiliar para melhorar sua vivência com os alunos, fazendo com que seja mais alegre e prazerosa, além de contribuir para o aprimoramento do ensino/aprendizagem.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Percebemos, cada vez mais, o quanto o conhecimento e as experiências têm presença garantida em qualquer projeção que se faça para o futuro de um ser humano. Por isso há um “consenso” também no que se refere ao desenvolvimento de um país, o qual está diretamente condicionado à qualidade da sua educação escolar, assim como à formação de seus educadores.

Nas últimas décadas do século XX ocorreram grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. Ocorreram ainda grandes movimentos sociais, como a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura, embora ainda não se tenha idéia do que isso possa representar no futuro.

No campo da educação, tanto a chamada de “tradicional” quanto a “nova” têm em comum a concepção de educação como processo de desenvolvimento individual. Por causa da evolução tecnológica é que a educação internacionalizada teve como resultado uma grande uniformidade nos sistemas de ensino (comunicação de massa, difusão do conhecimento, aprendizagem à distância baseada na Internet, entre outros meios).

O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire, ancorou-se politicamente na conscientização humana. As práticas de educação popular também constituem-se em mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade, e que permitem o surgimento de novas formas alternativas de produção sócio-históricas e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias (GADOTTI, 1997).

As novas tecnologias criaram novos espaços para a construção e/ou reinvenção do conhecimento. Na formação educacional continuada necessita-se de maior integração entre os espaços sociais, visando equipar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento, sendo esse o grande capital da humanidade.

Assim, Gadotti (2000) afirma que o educador é um mediador do conhecimento diante do aluno, e que é o sujeito da própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz, e para isso também precisa ser curioso,

buscar sentido para sua ação e apontar novos sentidos para o fazer dos seus alunos.

O conhecimento humano depende de diferentes referenciais e pode ser explicado de acordo como o desenvolvimento sociocultural, o que é condicionado a diferentes conceitos do que seja o homem, o mundo, a cultura, a sociedade, a educação, entre outros. Os diferentes posicionamentos pessoais deveriam produzir diferentes situações de ensino e aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula (MIZUKAMI, 1986).

Segundo a autora, o conhecimento pedagógico que o educador adquire em sua graduação possibilita o contato com um corpo organizado de idéias que procura subsidiar e justificar a prática educativa.

A formação dos educadores, segundo Libâneo e Pimenta (1999), deve ser realizada pelo “Curso de Pedagogia”, direcionado aos educadores interessados em estudos do campo teórico-investigativo em relação à educação escolar (do Ensino Básico à Universidade) e no exercício técnico-profissional em outras áreas, não necessariamente escolares.

Os autores acreditavam (e provavelmente ainda acreditam) que a ocorrência de uma crise educacional interfere, em alguns aspectos, na fragmentação da formação profissional do educador, frente à divisão técnica do trabalho na escola. Há ainda a separação entre teoria e prática a separação político-ideológica entre o pedagogo especialista (orientador, supervisor educacional, entre outros) e o trabalho docente.

Nesse sentido ainda os educadores, em sua maioria, participam da transformação social por meio de sua ação como membro necessário a esse processo de mudança social; em conseqüência, a valorização do trabalho docente implica dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se processa sua atividade docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Segundo Gadotti (1997), baseado nos ensinamentos de Paulo Freire, o conhecimento deve ser construído de maneira a se constituir uma ferramenta essencial para intervir no mundo. Conhecer é descobrir e construir, e não copiar. A educação não pode ser orientada pelo paradigma da empresa, que enfatiza a eficiência, ignorando o ser humano. Só é possível ocorrer aprendizado quando se quer aprender, e só se aprende o que é significativo ao ser humano. O

conhecimento, dessa forma, deve constituir-se em ferramenta informacional ou sistemática, essencial para se intervir no mundo.

Tomando como fundamento essas considerações, o presente trabalho buscou, além de resgatar as lembranças lúdicas, analisar as principais características quanto à formação e à docência do grupo de educadores que aquiesceram em responder ao nosso questionário.

Esta breve introdução nos autoriza, agora, a proceder ao levantamento e à análise dos dados obtidos com as entrevistas realizadas com os educadores protagonistas deste estudo.

Apresentamos, a seguir, sete gráficos que trazem dados referentes às três categorias de análise propostas para análise de dados.

Agora, neste momento, passamos a levantar ainda os resultados da pesquisa, analisando o conteúdo das sete questões apresentadas durante a entrevista com os educadores protagonistas, assim como as três categorias de análise que surgiram durante essa prática dialógica. São elas: 1) Brincadeiras mais freqüentes na infância 2) Pessoas e locais onde os educadores brincavam e 3) Lembranças/memórias do vivido lúdico do educador.

Primeira categoria de análise: Brincadeiras mais freqüentes na infância (relatadas pelos educadores)

Para a formulação dessa primeira categoria de análise nos respaldamos na questão “1) Em sua infância do que você gostava de brincar?” constante no roteiro de entrevistas aplicado aos educadores participantes da pesquisa.

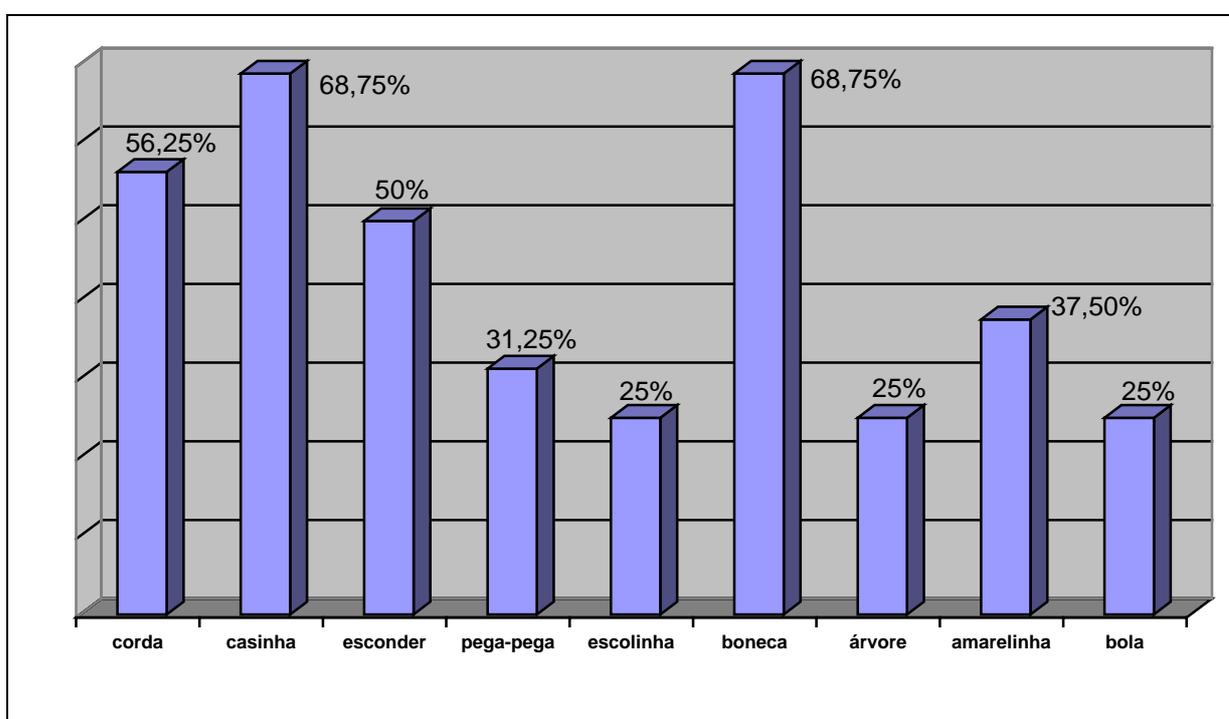


Gráfico 5 – Tipo de brincadeira preferida na infância

No Gráfico 5 é possível observar que as brincadeiras preferidas pelas educadoras durante sua infância eram bonecas e casinha, seguidas de pular corda, esconde-esconde e amarelinha, entre outras brincadeiras. Outras foram citadas, embora com menor expressividade, como é o caso de patins, roda e mês.

No brincar com outras pessoas a criança, à sua maneira, aprende a viver socialmente, a respeitar regras, cumprir normas, esperar sua vez (falar, comer, brincar...) e interagir de maneira mais organizada. No grupo, aprende não raro a partilhar e a fazer um movimento rotativo de idéias e pensamentos importantes para a socialização e o diálogo. O espaço do brincar, no contexto da educação

escolarizada, requer partilha de concepções vivenciais, que se transformam, quase sempre, na expressão e na socialização dos envolvidos (KISHIMOTO, 2001).

Estudos de autores tais como, Brougère (1997), Cortez (1996), Kishimoto (1997), entre outros já referenciados, demonstram que por meio de atividades lúdicas a criança estudante explora intensamente sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino e aprendizagem e sua auto-estima. Enfatizam que o ser humano criativo pode ser visto como um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças.

É assim que o brinquedo e os jogos proporcionam – não raro - uma interação entre os alunos e até mesmo com o educador, ajudando a criança a orientar seu espaço físico, cognitivo e simbólico. Nesse sentido, a educação por meio do lúdico não pode usar sistematicamente a atividade em si mesma, mas é verdadeiro que qualquer atividade de ensino ou brincante proporciona uma maneira substantiva de aprender. Assim, o lúdico pode ser considerado com duplo aspecto educativo, ou seja, como veículo de prazer e desprazer e como objeto de educação (CORTEZ, 1996).

Apresentamos em seguida as pessoas e os locais escolhidos pelos protagonistas para a realização do brincar, em sua infância.

Segunda categoria de análise: Pessoas e locais onde os educadores brincavam

Para a formulação dessa segunda categoria nos embasamos nas respostas referentes às questões “2) Com quem costumava brincar?” e “3) Quais eram seus locais preferidos para brincar?”, extraídas do roteiro de entrevistas aplicado aos educadores participantes da pesquisa.

Apresentamos em seguida o Gráfico 6 para visualizar as preferências em relação as pessoas e locais para a realização do.

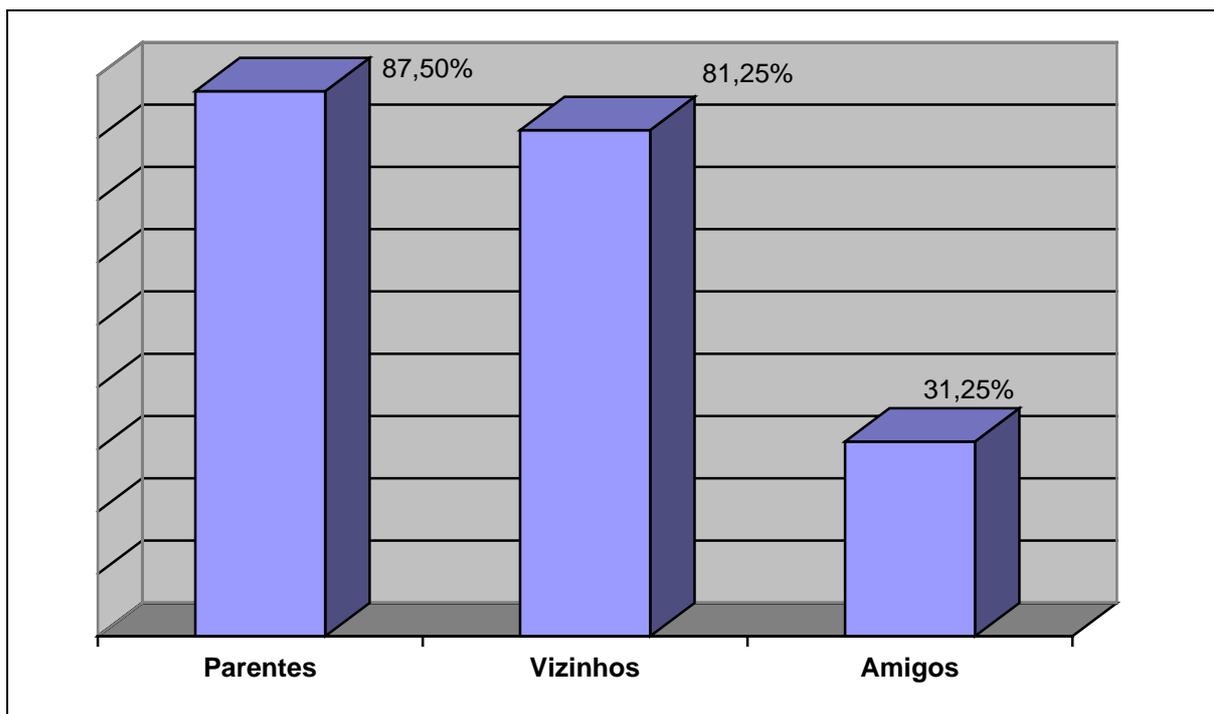


Gráfico 6 – Pessoas com quem brincavam

Observando o Gráfico 6 foi possível verificar que as educadoras, quando crianças, brincavam com seus parentes (pais, irmãos e primos), seguidos pelos vizinhos e amigos.

Essa constatação indica que a socialização da criança, por intermédio do brinquedo, permite-lhe desenvolver um círculo de amizades que podem somar ao seu existir. O ambiente formado pelos objetos brincantes (bola, corda, boneca, jogos, entre outros) contribui para efetivar sempre mais a socialização da criança, e esse processo social ocorre com múltiplas interações, dentre as quais algumas continuam por um tempo não mensurável sob forma de brincadeira ou, pelo menos, na forma de um comportamento reconhecido, por exemplo como um jogo de faz-de-conta, pelos adultos.

Isso acontece porque a manipulação de brinquedos permite ao ser humano usar de códigos culturais e sociais, e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. A socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto brinquedo, mas esse contribui para a realização de um processo de apropriação e de reconstrução interacional contínua.

Apontamos a seguir outro fator importante no quesito brincar, ou seja, o local escolhido pelo educador para a manifestação lúdica, em sua infância.

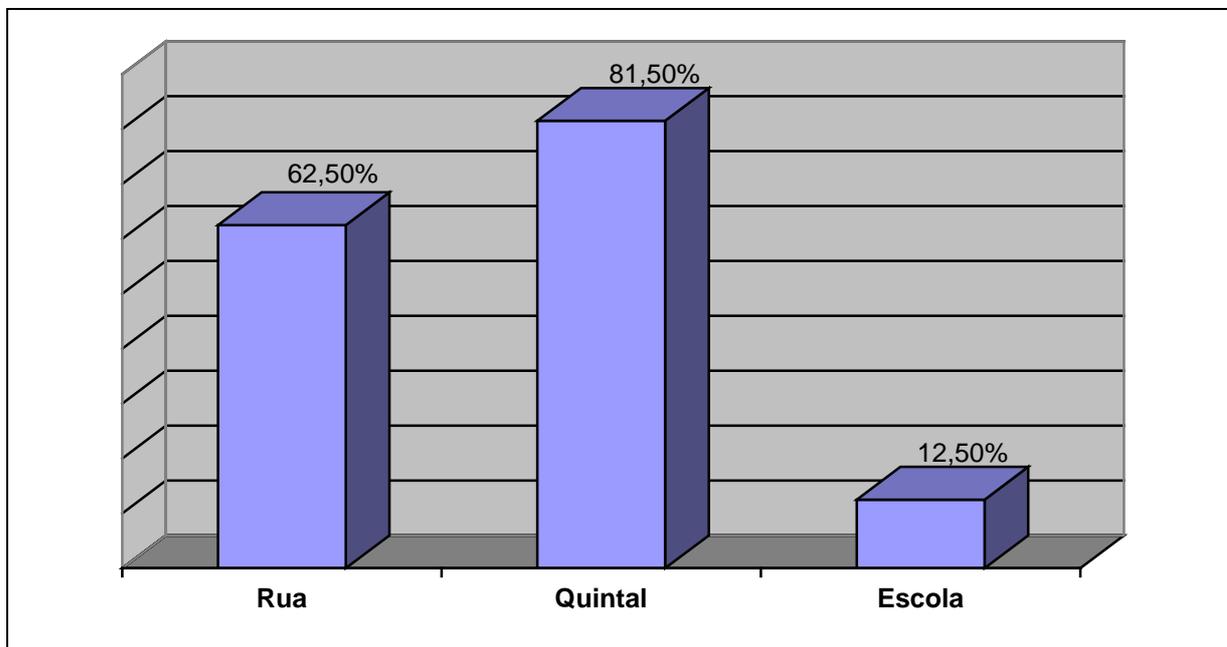


Gráfico 7 – Local preferido para brincar

O Gráfico 7 mostra os locais preferidos pelas entrevistadas para brincarem na infância: o quintal da residência, a rua da casa e os diferentes espaços da escola. Lembramo-nos de que todo espaço possui uma energia (terrestre, humana...), ou seja, possui algo “in” material que o permeia.

É nesse sentido que o espaço da sala de aula deve representar um local de confiança, repleto de princípios e de valores vivenciais (amor, amizade, cuidado...). Um espaço lúdico no qual o conhecimento se transforma em saber, onde a atuação e envolvimento do educador com as lembranças do “brincar” serão fundamentais para o empenho com seus alunos.

Segundo Kishimoto (2001), a organização do espaço físico e da rotina determinam a maneira com que as crianças sentem, pensam e interagem, definindo assim sua forma de socialização. Educadores que apresentam a capacidade de investigar valores pedagógicos, que orientam a escolha de brinquedos e materiais técnicos e didáticos estão, de certo modo, buscando as raízes educacionais que explicam o uso e as significações de tais recursos, nas práticas pedagógicas.

Podemos dizer ainda que se trata de educadores que entendem, de modo singularizado, que é sempre possível buscar mais qualidade em relação ao conteúdo programático que eles ensinam, e não raro reconstruí-los. Isso é possível de acontecer porque o processo de busca da qualidade de ensino, uma vez iniciado, nunca termina. E tudo indica que as educadoras protagonistas estão, à sua maneira, experienciando processo de mudanças em seus afazeres educativos.

Por último apresentamos a terceira categoria, que focaliza as lembranças lúdicas das professoras.

Terceira categoria de análise: Lembranças/memórias do vivido lúdico do educador

Em nossa última categoria de análise utilizamos as informações obtidas nas respostas: “4) Por que você brincava?”, “5) Em que o brincar foi importante para você?”, “6) Em que idade de sua vida estão localizadas as lembranças do brincar?” e “7) Que lembranças você tem de seu brincar?”

Santos (2002) destaca que o lúdico na formação do educador é importante, pois essa atividade constitui-se na essência da infância. Os jogos e os brinquedos, embora representem elementos sempre presentes na humanidade, não tinham a conotação que têm atualmente: eram vistos como fúteis e tinham como objetivo a distração e o recreio. Mediante a importância que têm hoje na formação de profissionais da área da educação escolar, deveriam estar presentes nos currículos e disciplinas de caráter ludopedagógico, pois a prática docente é um reflexo da formação do ser humano.

Explanaremos a seguir, no Gráfico 8, o sentido e o porquê de se brincar, segundo os educadores entrevistados.

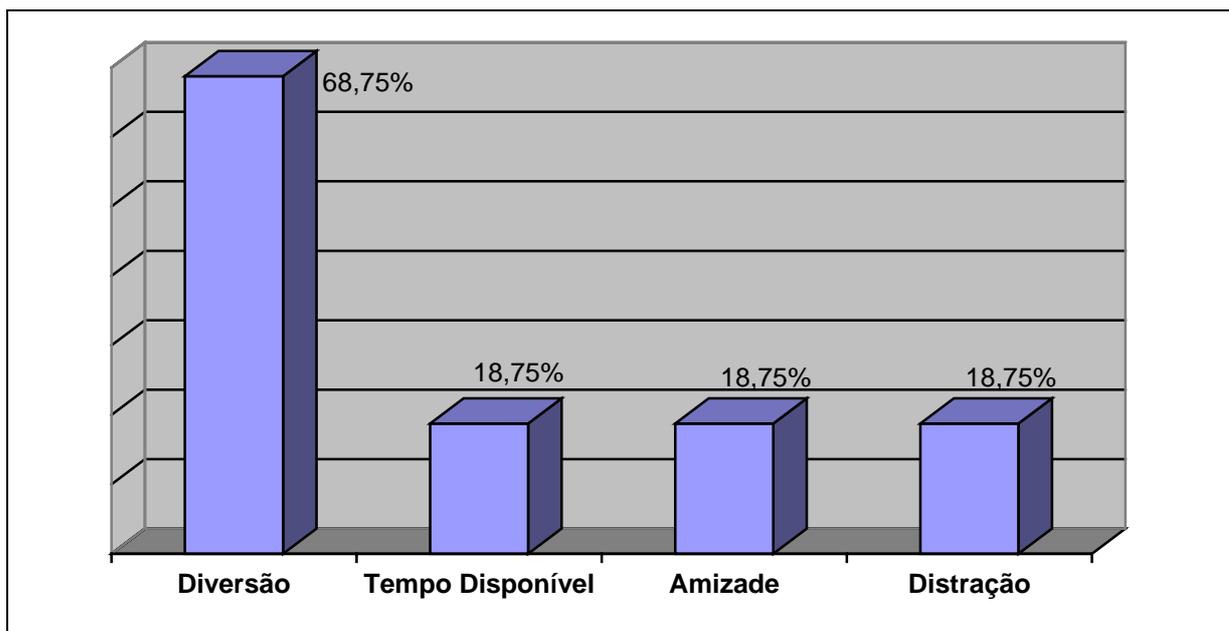


Gráfico 8 – Por que você brincava?

No Gráfico 8 podemos observar que o motivo principal das brincadeiras era a diversão. Outros motivos foram destacados, como: tinham tempo disponível, era oportunidade de fazer amizades, brincavam para se distrair. Outras respostas foram mencionadas, embora com menos expressividade, como é o caso de interesse pela fantasia, pela liberdade, pela criatividade e pela imaginação.

Essas respostas indicam que as crianças aprendem o que ninguém lhes pode ensinar com brincadeiras. Ao brincar, a criança desenvolve sua inteligência, aprende a representar simbolicamente sua realidade, lidar com a realidade social, com o mundo dos objetos, com o tempo, com o espaço, com conceitos, com estruturas, com pessoas e sobre si própria (Montardo, 2001).

Isso faz com que ela deixe de se ver cada vez mais como o centro das atenções e passe a se colocar no lugar do outro, amadurecendo mental e corporalmente, o que a habilita a entender e a compartilhar alegrias e angústias. Nesse sentido, é no mínimo saudável que um educador (a) continue brincando sempre.

Ainda no que se refere ao brincar no sentido de saúde psíquica para as educadoras, nós as questionamos (conforme consta no Gráfico 9) sobre a importância do brincar para o seu existir.

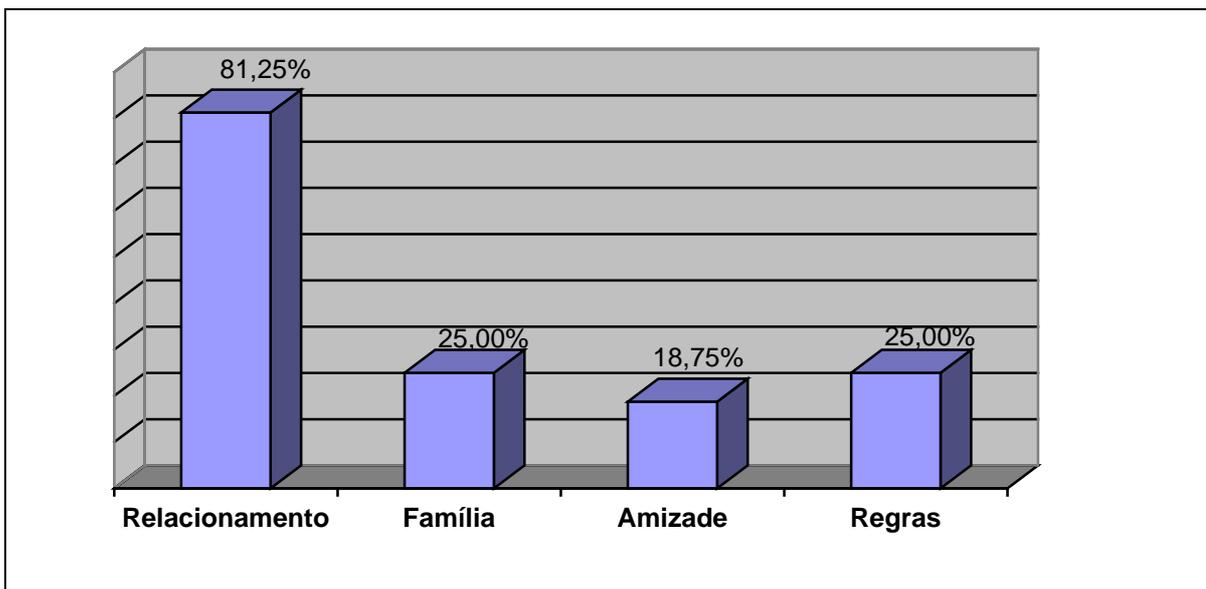


Gráfico 9 – Em que o brincar foi importante para você?

A maioria das educadoras acreditam que o brincar foi muito importante nas suas vidas, e que isso lhes possibilitou experienciar singulares relacionamentos com outras crianças, estabelecendo respeito pelas diferentes características sociais. O brincar também foi importante no relacionamento com a família, no respeito a regras e a efetivos estabelecimentos de laços de amizades.

O brincar lhes possibilitou ainda desenvolver e manifestar diversas características não destacadas na tabela, como criatividade, segurança, felicidade, ideais de vida cidadã, e ainda conhecer com mais profundidade seus alunos.

Outro fator importante foi verificar em que momento o brincar marcou significativamente a vida do educador, conforme apresentamos no gráfico a seguir.

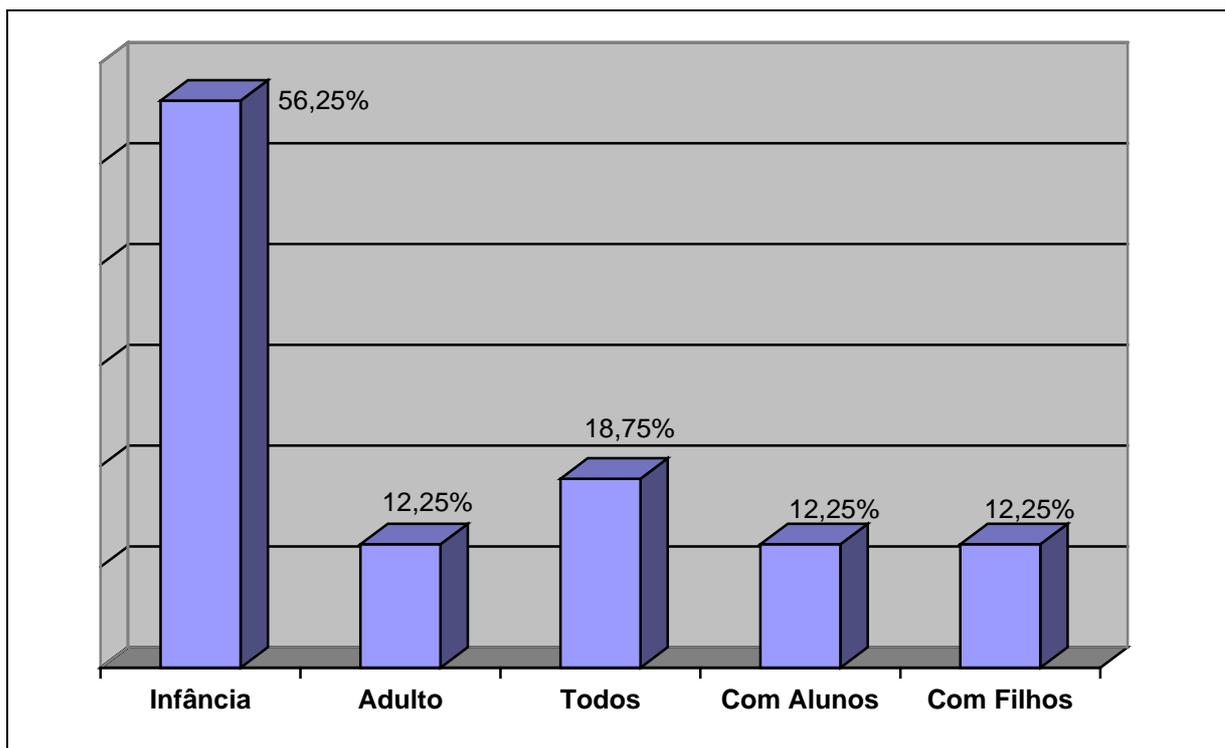


Gráfico 10 – Em que idade de sua vida estão localizadas as lembranças do brincar?

Segundo as respostas das educadoras, para 56,25% as lembranças relacionadas ao próprio brincar se localizam no período da infância: para 12,25%, na fase adulta; para 18,75% em todos os momentos de seu existir, para 12,25%, no trabalho com seus alunos, e para 12,25%, a partir do nascimento de seus filhos (Gráfico 10). Segundo os educadores, em todos os momentos de suas vidas, sejam eles felizes ou difíceis, as lembranças das brincadeiras de infância lhes somam de maneira significativa.

Essas falas nos indicam que quanto mais o educador vivenciar sua ludicidade, maior será a aproximação desse profissional com a criança, de maneira mais compreensiva em relação a atritos e desequilíbrios, o que os habilita para ter atitudes de abertura referentes às práticas ludopedagógicas inovadoras. Tal formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança.

No que se refere às lembranças do brincar desses protagonistas, além da visualização Gráfica (11) optamos (por sugestão da Banca de Qualificação) por apresentar, como Anexo E, um quadro descritivo contendo falas referentes às

lembranças do brincar de todos os educadores entrevistados: finalizando, assim, as análises e discussões do Capítulo V.

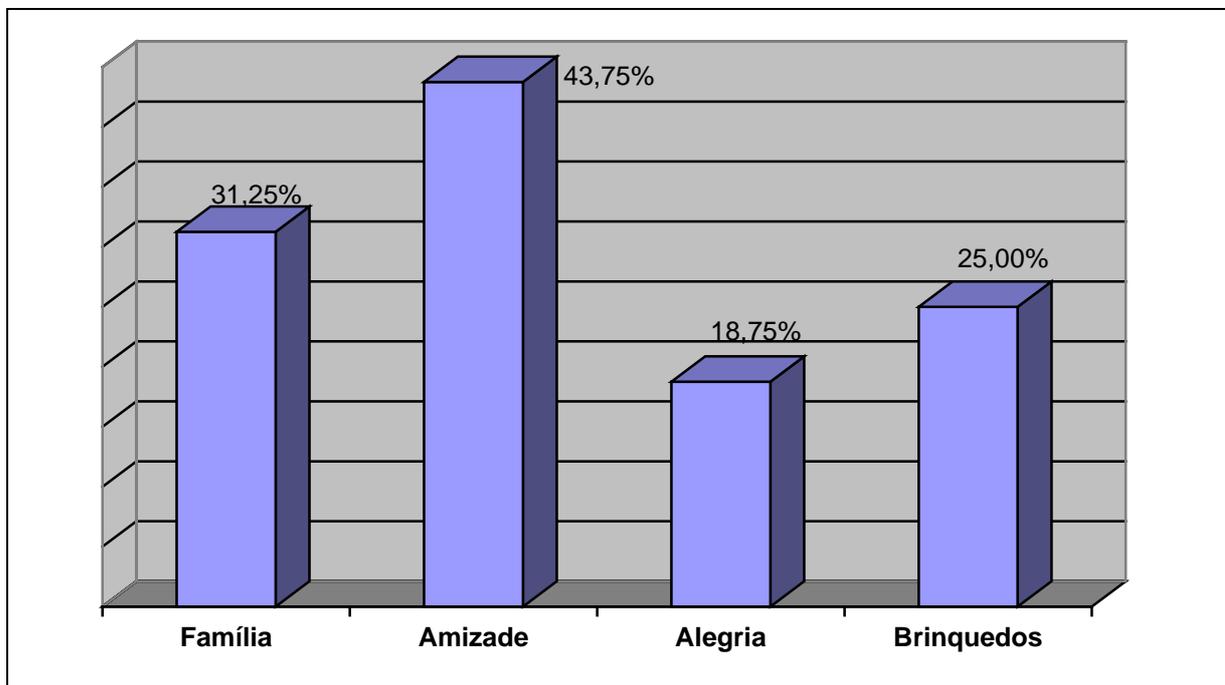


Gráfico 11 – Que lembranças você tem de seu brincar?

De acordo com os dados levantados, as principais lembranças das brincadeiras de infância estão relacionadas à família 31,25%; 43,75% às amizades; 18,75 % à alegria e 25% aos brinquedos. Outros dados foram mencionados, como momentos de brincadeiras em circo, satisfação, sonhos idealizados, etc.

Localizamos nessa questão relacionada às lembranças do brincar a essência da pesquisa. Assim, apresentar e analisar as falas desses educadores em um quadro (Apêndice E) nos permite ver de maneira mais clara, o quanto absorveram seu processo de formação lúdica ao longo de seu existir, envolvendo sua prática dentro e fora da sala de aula. Por isso, entender e resgatar essas lembranças do brincar, na infância, proporciona a eles uma melhor visão do quanto essas vivências lúdicas podem contribuir para a ação ludopedagógica.

Segundo Fernandez (1991), o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e tal operação só se pode fazer brincando. Então, é possível notar relação entre o aprender e o brincar. Por isso, o espaço da sala de aula deve representar um local de confiança, um espaço lúdico no qual o conhecimento se

transforma quase sempre em saber. Isso nos faz pensar ainda que a atuação e o envolvimento do educador com as lembranças do “brincar” serão fundamentais para o desempenho pedagógico com seus alunos.

As falas abaixo confirmam o pensamento desse autor.

“Eu tenho lembranças de como éramos felizes e de como aproveitávamos a nossa infância. Transportar todo esse conteúdo para meus alunos hoje é um desafio (educador 19)”.

“Lembranças ótimas e muito saudáveis mesmo. No brincar com minha turma hoje em sala de aula, me recordo e aplico muito de meus conteúdos lúdicos adquiridos na infância (educador 21).

A relação entre o lúdico e simbólico pode ser observada quando a criança escolhe uma atividade e o faz de forma seletiva, mostrando uma preferência que a atrai para tal objeto ou material escolhido ou para tal situação. Olhando primeiro para o que já sabe fazer, depois imitando o outro, vivencia assim novas experiências. Nesse aspecto, é importante ressaltar que o brinquedo é um instrumento por meio do qual a criança se desenvolve e aprende a descobrir o mundo real, as pessoas que nele estão internalizadas, simbolicamente, possibilitando-lhes criar formas lúdicas de socialização e de desenvolvimento socioafetivo.

As recordações da infância nos fazem entender ainda mais o quanto o contato com o outro e as experiências lúdicas marcam nossas vidas, conforme relatam as educadoras a seguir.

“Lembranças dos amigos, das artes de crianças... E da tranquilidade em poder brincar na rua em paz e à vontade. (educador 5)”.

“Lembranças geralmente prazerosas, como por exemplo, dos cômodos e do quintal da minha casa, das casas dos primos e amigos, e dos brinquedos que me acompanharam por toda a infância. (educador 8)”.

A memória, as lembranças, as recordações, a imaginação, o raciocínio e a atenção são funções complexas superiores que compõem o psiquismo humano e diferenciam o homem dos animais. Assim a capacidade ludocriativa,

própria do ser humano, é constituída devido à interação entre o humano e o meio social.

“Uma das mais queridas lembranças é a do circo. Morávamos em frente a um terreno vazio, o qual sempre abrigava as lonas coloridas dos circos que chegavam à cidade. Era inevitável, mas a cada circo eu virava trapezista, equilibrista ou domadora... Nesses momentos mágicos, eu me sentia a menina mais importante da rua... (educador 1)”.

“Tenho boas lembranças... O quanto foi gostoso fazer de conta, o quanto foi importante experienciar a vida como um todo. Treinar a convivência, lidar e conviver com crianças com valores diferentes, trabalhar os medos, fazer e viver relações, adquirir habilidades, aprender com os outros, criar e recriar. (educador 12).

“... Eu não tinha muitos brinquedos, mas o interessante é que eu e meus amigos principalmente minha melhor amiga inventávamos formas de brincar e tudo era divertido pra valer mesmo” (educador 17).

“Lembranças de eu fazer cabanas com folhas e galhos de árvores...” (educador 22).

Lúria (1990), ao abordar o desenvolvimento do ser humano, destaca que as peculiaridades da forma superior de vida, inerentes apenas ao homem, devem ser procuradas na forma históricossocial da atividade, que está relacionada ao trabalho social, ao emprego de instrumentos de trabalho e ao surgimento da linguagem.

Uma das características mais importantes para o desenvolvimento do ser humano é a linguagem, que designa objetos e ações, interpreta o simbólico e o torna possível ao pensamento, à imaginação e ao raciocínio, desenvolvidos num plano mental.

Posteriormente, com a presença simbólica dos objetos ou ações, existe a possibilidade de se fazerem associações, abstrair, antecipar, raciocinar. O raciocínio, a memória e a imaginação, bem como as demais funções psicológicas necessitam do pensamento, e esse necessita da palavra (ZANLUCHI, 2005). A comunicação através da linguagem corporal ou verbal, nos tráz grande soma ao desenvolvimento de nossas relações socioafetivas, as quais lembramos muitas vezes por toda vida.

“Lembro do meu pai comigo, quando colocava a minha barriga em seus pés, brincando de aviãozinho... Lembro-me... quando chovia, chamava a turma para brincar no barro... Brincava de fazer comidinha com minhas primas... também pousávamos em cinco juntas e passávamos a noite conversando, brincando... (educador 3).”

“A lembrança mais forte é a da companhia da minha irmã gêmea com quem sempre me relacionei super bem e dos primos e primas, dos jogos de bola, do aprender a andar de bicicleta, das bonecas... (educador 10)”.

Assim, podemos observar que os autores consultados para este estudo enfatizam a importância da integração entre a criança, o adolescente e o adulto com a realidade social, como fator fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa interação da criança com o adulto apresenta relevância no que se refere à simbolização na atribuição de significado ao gesto comunicativo. Por isso a linguagem une seres humanos, possibilitando o desenvolvimento dessas funções mentais superiores. Funções como percepção, atenção, memória e imaginação são todas constituídas e reconstituídas continuamente graças à linguagem (LÚRIA, 1990).

Segundo Zanluchi (2005), as lembranças, a imaginação, a atividade criadora e a transformação da realidade objetiva são frutos das diferentes criações e transformações anteriores, resgatadas muitas vezes por meio das memórias. O valor da criatividade e das lembranças humanas está em possibilitar a modificação da vida das pessoas, propiciando o surgimento de algo novo.

“Existem brincadeiras que nos marcam e quando pensamos nelas, sentimos um gosto do passado, o cheiro que sentia naquela época pareço sentir agora. É uma sensação tão gostosa, que gostaria que meus filhos e alunos sentissem isso também. Com toda certeza posso dizer que a brincadeira me tornou uma criança mais completa e uma adulta mais centrada, mais pé no chão, com objetivos traçados, sabendo o que eu quero para minha vida. (educador 2)”.

“As lembranças do brincar nunca saíram da minha memória, às vezes me vejo naquele tempo subindo em árvores, correndo, brincando, pulando... Chego até a sonhar com esta fase tão maravilhosa da minha vida (educador 28)”.

A realidade sociocultural alimenta a fantasia, e a fantasia pode criar uma nova realidade. Quanto maiores e mais ricas forem as experiências das

peças, maior será sua capacidade de lembrança. Nesse sentido, a identidade processual de uma pessoa é fruto da relação que ela constrói com o meio sociocultural.

A ação ligada ao brincar é de grande valor para a construção do conhecimento, por permitir que o ser humano explore seu mundo interior e descubra os elementos externos a ele, exercite a socialização e adquira qualidades fundamentais para o desenvolvimento físico e mental. Isso proporciona uma reflexão sobre a necessidade de os educadores tirarem o máximo de proveito do potencial educativo e das brincadeiras, tornando o processo educativo agradável e significativo à criança.

Concluimos que os elos que dão sentido à construção da personalidade implicam o ser-criança, no brincar, na memória, na imaginação... na ação professoral, o que nos faz reportar ao pensamento de Walter Benjamin (1987): “ A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido (...) irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela” (p. 224).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou-nos ampliar a reflexão sobre lembranças do lúdico e sua importância para o desenvolvimento do ser humano. Ao resgatar as memórias dos educadores protagonistas pudemos nos aproximar de suas recordações mais remotas e perceber o quanto elas podem contribuir para o ser professoral e sua relação com seus educandos.

Pensando em “memória”, Izquierdo (2002) a retrata como sendo aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Ou seja, nela se incluem aprendizagens, recordações, lembranças e recuperações do vivido. Assim, enquanto educadores ludopedagógicos somos também aquilo de que nos recordamos de nossa infância.

Essa recordação não nos impede de pensar que estamos inseridos numa sociedade de produção de mercadorias e de consumo exagerado de “coisas”, o que tem levado ideologicamente as instituições educacionais a desenvolverem um modelo de educação praticamente ahistórico, em que a atividade lúdica, espontânea, tem um espaço tão limitado que praticamente não surte efeito criativo e pedagógico ao desenvolvimento humano. Crianças estão, não raro, sendo transformadas em miniaturas de adultos e reduzidas a uma rotina “eficaz”. Tais rotinas são geralmente sem sentido para elas, privadas quase sempre de um de seus direitos básicos, a brincadeira.

As brincadeiras tradicionais da infância, como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, pique-bandeira, que para os adultos são apenas recordações de criança, ainda estão vivas, mas em outros territórios, ou seja, em vez de na rua, o brincar resiste e se manifesta, na maioria das vezes, no curto espaço de uma aula de Educação Física ou no recreio da escola.

Constatamos que as crianças de hoje passam a maior parte do tempo dentro de casa ou nas escolas; isso indica que seus pais normalmente têm pouco tempo para estar com elas. Essa situação se deve a vários fatores, como por exemplo a diminuição das brincadeiras de rua e o aumento dos jogos de computador; entre eles os videogames e os brinquedos eletrônicos, que estão quase sempre dentro de casa.

As crianças precisam brincar para interpretar e assimilar o mundo em que vive. Brincar pode ser a maneira que encontram para vislumbrar fatos que esperam acontecer, no futuro. Sendo assim, as brincadeiras da infância devem ser incentivadas. Muitos educadores da primeira infância e do Ensino Fundamental I são capazes de diferenciar os alunos que sempre brincam dos que brincam esporadicamente. Isso mostra que as crianças podem se identificar com as brincadeiras tradicionais desde que tomem contato com elas, e o educador pode incentivar o ressurgimento dessas situações brincantes e oportunizar vivências pautadas em atividades ludoeducativas.

Brincando as crianças recriam o mundo, refazem os fatos, não para mudá-los simplesmente ou para contestá-los, mas para adequá-los aos filtros de sua compreensão. Há dois tipos de filtros: o cognitivo e o afetivo. Algo imaginado pela criança de zero a noventa anos, por exemplo, pode ser uma atribuição do processo cognitivo, mas não do afetivo. Entretanto, o brinquedo e o jogo facilitam o trânsito processual do cognitivo para o afetivo.

O brincar funciona ainda como agente de socialização infanto-juvenil e não só quando se está em grupo. Brincando, as regras de convivência são internalizadas processualmente. Há jogos que pressupõem atividades associativas, cooperativas ou competitivas, enquanto outros exercitam a linguagem e a capacidade de se expressar de modo mais clássico, ensinam a seguir regras, exercer paciência (para esperar a vez de jogar), compartilhar, experimentar a vitória, a derrota, e até definir-se ou não como líder de um determinado jogo e/ou de uma situação escolar, entre outras.

Esta pesquisa possibilitou-nos ampliar o entendimento de que o brincar é atividade própria da criança e do ser humano em geral. Já que a criança necessita brincar para ser ela mesma, para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar suas emoções, entender o mundo que chega até ela, podemos afirmar que ela tem o direito de brincar e que os adultos, principalmente os educadores, têm o compromisso político-pedagógico de possibilitar o exercício desse direito, assegurando a sobrevivência dos sonhos humanos, de maneira a promover uma construção de conhecimentos, vinculando-os ao prazer de viver.

As falas das entrevistadas nos possibilitou, ainda, observar que os educadores que mais brincaram em sua infância estão “mais preparados” ludodidaticamente para contribuir com o desenvolvimento dos seus educandos, de

maneira a transformar uma simples brincadeira em atividades ludoeducativas que favoreçam o aprendizado singular de cada criança/estudante que está ao seu lado.

Assim, a partir desses resultados podemos afirmar que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adulto. É um instrumento imprescindível ao desenvolvimento psicológico, emocional, interacional, físico, mental, entre outros benefícios, o visto que o passado, nossas memórias, nossos esquecimentos (in) voluntários não só nos dizem quem somos mas também permitem que nos projetemos rumo ao futuro; isto é, dizem quem poderemos ser enquanto educadores.

Em se tratando de lembranças e práticas lúdicas, um elemento a ser considerado é a influência da memória no processo formativo do professor. Ela se relaciona diretamente com o ser humano dando-lhe um papel personalizado no que diz respeito aos jogos e às brincadeiras que permanecem na memória, influenciando geralmente na forma de atuação ludoeducativa do educador.

Constatamos que, na grande maioria, as entrevistadas se lembram do brincar como algo satisfatório, prazeroso, com vivências espontâneas, elaboração de traumas, como necessidade à vida e ao desenvolvimento humano, à socialização, à afetividade (...). Essas lembranças nos permitem deduzir (ou compreender) que o resgate da memória não esclarece somente o que foi vivido, mas nos mostra, em parte, como aconteceu esse processo lúdico em suas vidas e a possível maneira de se projetar e aplicar tais vivências com seus alunos, nos dias de hoje.

Em outras palavras, articular historicamente o passado não significa identificá-lo por completo (ou exatamente como aconteceu), mas sim apropriar-se de “lances” vividos nesse processo, articulando-se ao que há por vir, relacionando passado, presente e futuro (BENJAMIN, 1987).

Ainda quanto às contribuições deste estudo podemos pontuar:

- é importante que se faça uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, no que se refere ao lúdico;
- deve ser realizado, sempre que possível, um processo de auto-análise ligado aos conteúdos didático-pedagógicos vividos ao longo da formação, correlacionando-os com as experiências lúdicas vividas, da primeira infância à universidade;

- devem ser oferecidos estudos, mini-cursos e palestras aos educadores e pais visando o resgate do lúdico dentro do contexto escolar;
- é fundamental a vivência de momentos lúdicos com as crianças dentro e fora da sala de aula, para a construção significativa de socialização, interação, afetividade, linguagem, criatividade, desenvoltura corporal, segurança, entre outros valores;
- seria interessante a construção de um programa de leitura que estimulasse pesquisa, estudos e publicações dos educadores protagonistas focalizando suas memórias e a influência dessas na atuação didático-pedagógica.

A construção lúdica de professores ocorre cotidianamente, nas múltiplas teias de relações de que é tecida, entre as quais está o rico espaço da escola (NÓVOA, 1995). Sabemos que a experiência lúdica não é produzida nos gabinetes, ou seja, não basta o professor ter acesso ao conteúdo de pesquisas como esta, mas é necessário se ter a atitude de reflexão-ação-reflexão para que realmente coloque em prática tal contribuição.

Concluindo provisoriamente esta pesquisa, lembramo-nos, embora isso nos pareça óbvio, de que o aprendizado acontece diariamente, pois todos aprendemos, em maior ou menor proporção. Enquanto educador (a), a cada instante, a cada aula que ministramos, a cada relato que ouvimos, refletindo sobre cada interferência de alunos, construímos sempre mais nossa prática professoral, o que nos dá subsídios para uma atuação ludopedagógica mais significativa.

REFERÊNCIAS

ADAMUZ, C. R.; BATISTA, M. V.C.; ZAMBERLAN, T. A. M. Você gosta de brincar? Do que? Com quem? **Revista Terra e Cultura**, ano 14, n.27, p.63-75, 1998.

ANDERSON, J. R. **The adaptative character of thought**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990a.

ANDERSON, J. R. **Cognitive psychology and its implications**. New York: W. H. Freeman and Company, 1990b.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: JC, 1981.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 855p.

BELLEZZA, F. S. Chunking. In: RAMACHANDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. San Diego: Academic Press, 1994. v.1. p.579-589.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasilienses, 1987. v.1.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMIGO, R. M. E; KUDE, M. M. V. Brincar: brincadeira ou coisa séria? **Revista Veritas**, Porto Alegre, v.36, n.143, p.367-389, 1991.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. 402p.

BUENO, Belmira Oliveira. The autobiographical method and teacher's life histories studies: the issue of subjectivity. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. p.11-15.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARNEIRO, V. L. Q. **Relatório do Projeto “Produção e recepção de vídeos enquanto reflexão da prática pedagógica”**. Brasília, DF: FE e Decanato de Extensão, 1990.

CARRETERO, M.; MADRUGA, J. A.; G. (Eds.). **Lecturas de psicología del pensamiento**. Madrid: Alianza Editorial, 1984. p.19-362.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M.; FERNANDES, M.; GOMES, P. L. D. Playing and education: conceptions and possibilities. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.217-226, maio/ago. 2005.

CATANI, Denice B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira;

CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (Orgs.). **A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1997. p.151-171.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, UnB, 1997.

CERTEUA, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUI, M. S. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Icléa. **Memórias e sociedade: lembranças de velhos**. 2.ed. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 1987.

CORTEZ, R. N. C. **Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola**. São Paulo: Motriz, 1996.

DAEHLER, M. W. Cognitive development. In: RAMACHANDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. San Diego: Academic Press, 1994. v.1, p.627-637.

DAS, J. P.; KAR, B. C.; PARRILA, R. K. **Planificación cognitiva: bases psicológicas de la conducta inteligente**. Barcelona: Academic Press, 1998.

DEL NERO, H. S. **O sítio da mente**. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.51-61.

DROSE, G. S.; ALLEN G. L. The role of visual imagery in the retention of information from sentences. **J. Gen Psychol.**, v.121, n.1, p.37-60, 1994.

EARLES, J. L.; KERSTEN A W. Processing speed and adult age differences in activity memory. **Exp Aging Res.**, v.25, n.3, p.243-253, 1999.

EARLES, J. L.; KERSTEN, A. W.; TURNER, J. M.; MCMULLEN, J. Influences of age, performance, and item relatedness on verbatim and gist recall of verb-noun pairs. **J Gen Psychol**, v.126, n.1, p.97-110, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAZIO, B. B. Arithmetic calculation, short-term memory, and language performance in children with specific language impairment: a 5-year follow-up. **J Speech Lang Hear Res.**, v.42, n.2, p.420-431, 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.17-34.

FISCHBASCH, G. Mind and brain. **Scientific American**, v.267, n.3, p.48, 1992.

FREIRE, M. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola: espaço e vida. In: MORAIS, Regis. **Sala de aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 1986. p.5.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, A.; BURLINGHAM, D. **Meninos sem lar.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer.** Rio de Janeiro: Imago, 1998.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.23, n.1-2, p.6, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos.** São Paulo: Ed. Ática, 1993.

GILLUND, G. Episodic memory. In: RAMACHANDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior.** San Diego: Academic Press, 1994. v.2, p.289-295.

GOLDMAN-RAKIC, P. S. Working Memory and the mind. **Scientific American**, v.267, n.3, p.111, 1992.

GOODSON, I. (Ed.). **Studying teachers's lives.** London: Routledge, 1994.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida de professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores.** Porto: Ed. Porto, 1992. p.63-78.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HILTON, G. E. How neural networks learn from experience. **Scientific American**, v.267, n.3, p.145, 1992.

HINGLEY, A. T. **Alzheimer's: few clues on the mysteries of memory**, v.32, n.3, p.26-31, 1998.

HOLLAND, C. A.; RABBITT, P. M. Ageing memory: use versus impairment. **Br J Psychol.**, v.82, p.29-38, 1991.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p.31-61.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971. 276p.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.35-50.

KANDEL, E. R.; HAWKINS, R. D. The biological basis of learning and individuality. **Scientific American**, v.267, n.3, p.79, 1992.

KANDEL, E. R.; SQUIRE, L. R. Neuroscience: breaking down scientific barriers to the study of brain and mind. **Science**, v.290, p.1113-1120, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.27, n.2, 15p., 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997. 183p.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v.20, n.68, p.61-79, 1999.

LAKATOS, I. Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Eds.). **Criticism and the Growth of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.114-128.

LAPASSADE, G. **L'entrée dans la vie**: essai sur l'inachèvement de l'homme. Paris: Minuit, 1963.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 14.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v.20, n.68, p.239-277, 1999.

LOMÔNACO, J. F. B.; WITTER, G. P. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.74, p.77-96, 2001.

LÚRIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990. 130p.

MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico**: na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, A C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAYER, R. E. **Cognição e aprendizagem humana**. São Paulo: Editora Cultrix, 1981.

MAYER, R. E. **Problem solving**. In: RAMACHANDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. San Diego: Academic Press, 1994. v.3, p.599-602.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

MONTARDO, J. **Saúde e desenvolvimento**. 2001. p.28-33. Disponível em: <<http://www.planetaterra.com.br>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

MOYLES, J. R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NELSON, Margareth. Using oral case histories to reconstruct the experience of women teachers in Vermont, 1900-50. In: GOODSON, Ivor. **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992. p.167-186.

NÓVOA, A. Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal. In: NÓVOA, A.; BERRIO, J. (Eds.). **A História da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Sociedade Espanhola de Ciências da Educação, 1993. p.11-22.

NOVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n.5, p.7-64, 1993.

OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 6.ed. São Paulo: Summis, 1980.

OKEBUKOLA, P. A. Can good concept mappers be good problems solvers in science? **Research in Science & Technological Education**, v.10, n.2, p.153, 1992.

OLIVEIRA, V. B. et al. (Orgs.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIN, J. **Violences à l'école, étude comparative**. Paris: Rapport de Recherche, Université Paris X, 1996.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1998.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.63-77.

RADVANSKY, G. A.; WYER JR, M. Memory. In: RAMACHANDRAN, V.S. (Ed.). **Encyclopedia of Human Behavior**. San Diego: Academic Press, 1994. v.3, p.137-148.

ROJAS, J. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola.** São Paulo: EDUSP, 1997.

ROSA, S. S. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedos e infância: um guia para pais e educadores em creche.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

SCHACTER, D. L. Memory and awareness. **Science**, v.280, n.5360, p.59, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SELKOE, D. J. Aging brain, aging mind. **Scientific American**, v.267, n.3, p.135-142, 1992.

SHATZ, C. J. The Developing Brain. **Scientific American**, v.267, n.3, p.61-67, 1992.

SILVA, I. de O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p.45-59.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa: psicologia evolutiva e psicopatologia.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **The nature of insight.** Cambridge: The MIT Press, 1995. p.33-37.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa e ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Editora Moscú, 1983.

WADSWORTH, J. B. **Inteligência e afetividade da criança**: na teoria de Piaget. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

WASSERMAN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6.ed. Rio de Janeiro: JC, 1982.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O Autor, 2005.

ZEKI, S. The visual image in mind and brain. **Scientific American**, v.267, n.3, p.69-76, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro para Observação Direta no Ambiente Pesquisado

APÊNDICE A – Roteiro para observação direta no ambiente pesquisado

Mestranda: Sandra Luciane França

Data da observação: _____ Horário: das ____:____h às ____:____h.

OBSERVAÇÃO DE NÚMERO _____

I – Observação das crianças no pátio da escola durante o intervalo.

II – Observação na quadra (caso haja alguma atividade, nesse dia).

III – Observação na sala lúdica (uma sala grande em que a criança pode desenvolver o faz-de-conta, o brincar, contar histórias, apresentar teatrinhos, lidar com fantoches, entre outros momentos lúdicos).

IV – Possíveis observações em algumas atividades lúdicas ministradas pelos professores, em sala de aula.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Realizada Com os Educadores

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Realizada Com os Educadores

I – DADOS PESSOAIS (abreviações)

Nome: _____ Idade _____

Instituição: _____

() Escola municipal () Escola estadual () Escola privada

II – ESCOLARIZAÇÃO

	Curso	Instituição	Tempo de Conclusão	Tema do TCC, Monografia, Dissertação, Tese
Graduação				
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

III – DADOS PROFISSIONAIS

Há quanto tempo atua como educador (a) infantil?

Nessa instituição, trabalha com crianças de qual faixa etária/série?

IV – SOBRE O BRINCAR EM SUA INFÂNCIA

- 1 Em sua infância, do que você gostava de brincar?
- 2 Com quem costumava brincar?
- 3 Quais eram seus locais preferidos para brincar?
- 4 Por que você brincava?
- 5 Em que o brincar foi importante para você?
- 6 Em que idade de sua vida estão localizadas as lembranças do brincar?
- 7 Que lembranças você tem de seu brincar?

APÊNDICE C

Solicitação de Autorização para a Realização da Pesquisa

APÊNDICE C – Solicitação de Autorização para a Realização da Pesquisa

Solicitação de autorização

Eu, Sandra Luciane França, aluna matriculada no Programa de Mestrado em Educação de Universidade Estadual de Londrina 2005/2006, solicito autorização dessa instituição – C.St.C – de Maringá para realizar observações quanto ao lúdico na vida dos educadores, registros, coleta de dados e entrevista com professores e equipe pedagógica do ensino Fundamental I.

Este trabalho científico tem por objetivo investigar e avaliar a importância do resgate da memória lúdica do educador em sua prática, nos dias de hoje. Os dados coletados estarão inseridos na pesquisa e utilizados para publicações e propósitos pertinentes à pesquisa científica, porém de maneira a não serem identificados os informantes.

Atenciosamente

Professora Doutora Olga Ribeiro de Aquino

Mestranda Sandra Luciane França

APÊNDICE D

**Autorização Para Observação Direta no Pátio, Sala Lúdica, Sala de
Aula e Entrevista com os Educadores**

**APÊNDICE D – Autorização para Direita no Pátio, Sala Lúdica, Sala de aula e
Entrevista com os Educadores**

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora da Instituição de Ensino _____, autorizo a psicóloga e mestrandia Sandra Luciane França, aluna regular do Programa de Mestrado em Educação – UEL, orientanda da Professora Doutora Olga Ribeiro de Aquino, a realizar entrevistas semi-estruturadas com os educadores e com a equipe pedagógica, observações na sala do brincar e nas salas de aula, a fim de coletar dados necessários para a elaboração de sua pesquisa.

Estando de acordo com o disposto, firmo o presente documento.

Maringá, _____ de _____ de 2005

Direção da Escola

APÊNDICE E

Resposta dos Educadores Entrevistados quanto as Lembranças do seu Brincar

**APÊNDICE E – Resposta dos Educadores Entrevistados quanto as
Lembranças do seu Brincar**

EDUCADORES	RESPOSTAS DOS EDUCADORES
Educador 1	Minhas lembranças são as melhores possíveis, tanto que não consigo me lembrar de algum fato desagradável que tenha acontecido em minha infância. Uma das mais queridas lembranças é a do circo. Morávamos em frente a um terreno vazio, o qual sempre abrigava as lonas coloridas dos circos que chegavam à cidade. Era inevitável, mas a cada circo eu virava trapezista, equilibrista ou domadora, já que os elefantes tomavam banho na calçada de minha casa, usando a nossa mangueira de água. Nesses momentos mágicos, eu me sentia a menina mais importante da rua, afinal, não havia nenhuma outra casa que fosse banheiro de elefante.
Educador 2	As lembranças que tenho das minhas brincadeiras são as melhores possíveis, parece mentira, mas às vezes existem brincadeiras que nos marcam e quando pensamos nela, sentimos um gosto do passado, um cheiro que sentia naquela época, pareço sentir agora. É uma sensação tão gostosa, que gostaria que meus filhos e alunos sentissem isso também. Com toda certeza posso dizer que a brincadeira me tornou uma criança mais completa e uma adulta mais centrada, mais pé no chão, com objetivos traçados, sabendo o que eu quero para minha vida.
Educador 3	Começando pelas lembranças mais distantes...Lembro do meu pai comigo, quando colocava a minha barriga em seus pés, brincando de aviãozinho (meu pai deitava-se e erguia as pernas e eu me apoiava com a barriga. Ele me suspendia e me fazia voar). Lembro-me de inúmeras vezes, quando chovia, chamava a turma para brincar no barro. Das vezes que eu brincava de fazer comidinha com minhas primas também me lembro. Nós pousávamos em cinco juntas e passávamos à noite conversando, brincando... Pouco me recorro de brincar com meus irmãos mais novos, que são dois.
Educador 4	Lembranças felizes do contato com as amigas, das quais me separei aos dez anos e até hoje tenho lembranças como se as coisas tivessem acontecido ontem. Com relação às brincadeiras, me lembro das bonecas, das panelinhas, das comidinhas de banhos, enfim, muitas coisas maravilhosas e saudáveis.
Educador 5	Lembranças dos amigos, das artes de crianças, das comidinhas queimadas e da tranquilidade em poder brincar na rua em paz e a vontade.
Educador 6	Lembro-me de andar de patins em plena avenida, pular corda, a alegria de estar com amigos, entre outras lembranças, essas são as mais gostosas de lembrar.
Educador 7	Momentos de muita alegria e satisfação.
Educador 8	São lembranças geralmente prazerosas, como por exemplo, dos cômodos e do quintal da minha casa, das casas dos primos e amigos, brinquedos que me acompanharam por toda a infância.
Educador 9	Lembro-me de muitos brinquedos espalhados, comidinha com farinha e água... E também de eu ser meio desastrada e me ralar, machucar bastante.
Educador 10	A lembrança mais forte é a da companhia da minha irmã gêmea com quem sempre me relacionei super bem e dos primos e primas, dos jogos de bola, do aprender a andar de bicicleta, das bonecas...
Educador 11	Tenho lembranças de descontração, algo prazeroso, divertido, alegre e espontâneo.
Educador 12	Tenho boas lembranças – o quanto foi gostoso fazer de conta, o quanto foi importante experienciar a vida como um todo. Treinar a convivência, lidar e conviver com crianças com valores diferentes, trabalhar os medos, fazer e viver relações, adquirir habilidades, aprender com os outros, criar e recriar.

Educador 13	Lembro-me das brincadeiras dos 5 anos que me marcaram, foi quando minhas irmãs (gêmeas) nasceram. Às vezes eu imitava minha mãe cuidando das minhas bonecas e às vezes brincava sozinha, me isolava, pois tive muito ciúme dos bebês.
Educador 14	Lembro-me muito que brincava bastante com meninos, porque só tive irmãos, não que não tivesse amigas, mas as brincadeiras eram mais de rua.
Educador 15	Os espaços, as brincadeiras, as amigas e amigos, alguns poucos brinquedos que talvez gostasse mais, tudo me traz lembranças agradáveis, que geram saudades e uma sensação de “ter aproveitado” a infância.
Educador 16	Sempre fui retraída e as pessoas me chamavam para brincar e eu não ia nem sei porque...Acho que não ia porque não podia, tinha que obedecer a mãe...Tenho lembranças de ter brincador muito pouco.
Educador 17	Muitas lembranças e de todas as que lembro da minha vida...As do brincar são as que lembro com mais clareza. Sei e sinto que foi uma época muito boa e tenho muito prazer quando me recordo das brincadeiras e das pessoas amigas envolvidas nesses momentos felizes. Eu não tinha muitos brinquedos, mas o interessante é que eu e meus amigos principalmente minha melhor amiga inventávamos formas de brincar e tudo era divertido pra valer mesmo.
Educador 18	As melhores possíveis. Foi uma infância deliciosa na fazenda de vovô. Andávamos a cavalo, brincava de boneca com minhas primas e de casinha no pomar. Para mim, minha infância foi inesquecível devido ao brincar.
Educador 19	Eu tenho lembranças de como éramos felizes e de como aproveitávamos a nossa infância. Transportar todo esse conteúdo para meus alunos hoje é um desafio.
Educador 20	Lembro-me muito dos brinquedos, as bonecas, casinhas, uma lousa, as brincadeiras, do meu irmão me derrubando dos carrinhos que ele construía e vinha fazer o “teste” comigo,,,,lembranças realmente muitas boas.
Educador 21	Lembranças ótimas e muito saudáveis mesmo. No brincar com minha turma hoje em sala de aula, me recordo e aplico muito de meus conteúdos lúdicos adquiridos na infância.
Educador 22	Lembranças de eu fazer cabanas com folhas e galhos de árvores...Brincava de queimada na rua e jogava muito bem.
Educador 23	Lembranças muito boas de felicidade, prazer e diversão.
Educador 24	Algumas boas, outras ruins porque meu pai sempre foi muito bravo e muitas vezes exigia muito de nós.Não podíamos brincar.Issso me prejudicou, percebo que às vezes tenho dificuldade para me soltar quando brinco com a turma.
Educador 25	De como eu brincava, de como eu era tão feliz e não sabia, das minhas preocupações com coisas que para mim eram tão significativas e hoje vejo depois que passa fica tão mais fácil de resolver.
Educador 26	Lembro-me do quintal da casa que morava, de algumas briguinhas, da escola, do percurso da escola da escola, dos colegas, da merenda e dos professores.
Educador 27	As amizades verdadeiras, o encanto por bonecas, a liberdade sem se preocupar com o amanhã. Era um tempo bom!!!
Educador 28	As lembranças do brincar nunca saíram da minha memória, às vezes me vejo naquele tempo subindo em árvores, correndo, brincando, pulando...Chego até a sonhar com esta fase tão maravilhosa da minha vida.
Educador 29	Tenho lembranças de um tempo diferente onde as crianças respeitavam mais aos outros e valorizavam o brincar com pensamentos de verdadeiras crianças. Era um tempo onde o brincar tinha significados importantes. Sinto saudades desse tempo.
Educador 30	As lembranças são muitas, mas a que mais me marcou além de fazer pipas, betes, bonecas, fogões, eu fiz um carrinho de rolimã. Eu projetei, fiz o desenho de como eu queria. Com detalhes. Pesquisei peças, fiz relação de todo material, o estofado do banco, tudo. Montei o carrinho, pintei e o chamei de rolhedo. Era o brinquedo que mais brincava. Ia para todo lugar, ajudando mamãe indo para quitanda, padaria, conversando com ele e muito mais. E depois ou bicicleta caloi, bola de basquete, violão, arcordeon. Eu tenho lembranças maravilhosa. Meus pais são e foram meus heróis.