



Pré-escolar:

o lúdico no ensino.



Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO)

Centro de Ciências Humanas (CCH)

Escola de Educação

Curso de Pedagogia

Disciplina: Seminário de Monografia

Reitor: Osmar Teixeira da Costa

Decana: Cenyra Vieira Fernandes

Coordenadora: Malvina Tania Tutman Diegues

Professora Orientadora: Luciene Fernandes Symoriwcz

Pré-escolar:
o lúdico no ensino

por
Sandra Maria Dias Pedreira

Monografia apresentada
em cumprimento ao
requisito parcial para
conclusão do Curso de
Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Rio de Janeiro
UNI-RIO
-1992-

"Que coisas mais importantes haverá que o brinquedo e a beleza? A justiça e a fraternidade, não são elas mesmas nada mais que condições para que os homens se tornem crianças e artistas? Não basta que os pobres tenham pão. É necessário que o pão seja comido com alegria, nos jardins. Não basta que as portas das prisões sejam abertas. É necessário que haja música nas ruas ... então, que os nossos currículos se organizassem nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem Física com as estrelas, pipas, os piões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e os aquários, Política com o jogo de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas, e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação ... Forque a alegria do estudo está na pura gratuidade de estudar com quem brinca ..."

(Rubens Alves)

Dedico este trabalho à
minha mãe, por estar sempre
ao meu lado, me
incentivando.

E, ainda, ao meu noivo,
pelo permanente apoio
oferecido nos momentos
difíceis.

Agradeço à minha professora orientadora Luciene, que muito me ajudou e incentivou na elaboração desta monografia. Agradeço também a todos os meus alunos, grande fonte de inspiração e perseverança. E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, tornaram possível a realização deste trabalho.

SINOPSE

Estudo sobre a importância
do papel do "ludus" na
educação infantil
ministrada na pré-escola.

SUMARIO

	pág.
INTRODUÇÃO	10
1. A importância do pré-escolar	11
1.1. A pré-escola, uma reivindicação antiga	12
1.2. O surgimento da pré-escola	22
1.3. A pré-escola no Brasil	25
1.4. A ludicidade na pré-escola, um sério compromisso	30
1.5. Pedagogos dispostos a trabalhar com o lúdico	32
1.6. Bricando e construindo o conhecimento	38
2. A criança da pré-escola e seu direito ao lúdico	50
2.1. O jogo e as suas diversas vertentes	50
2.1.1. Jean Chanteau e Wallon	51
2.1.2. Ruhlér	51
2.1.3. Claparede	51
2.1.4. Quéral	52
2.1.5. Stern	52
2.1.6. Jean Piaget	53
2.2. Características peculiares aos jogos	69
2.2.1. Ficção	70
2.2.2. Descontração	70
2.2.3. Socialização	71
2.2.4. Competição	73
2.2.5. Regras	73
3. A ludicidade na educação infantil	75
3.1. Espaço lúdico: uma questão de urgência	75
3.2. A evolução histórica do "ludus"	77

3.3. Célestin Freinet: uma contestação ao jogo imposto	82
3.4. O jogo jogado	86
CONCLUSÃO	89
NOTAS	92
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	93

APRESENTAÇÃO

O espaço lúdico infantil merece um estudo mais aprofundado, pois proporciona um leque de possibilidades que estimulam o processo criativo não só das crianças, mas das pessoas envolvidas no mesmo, ou seja, pais, professores, supervisores, orientadores, etc. preparando-as para o campo das descobertas, das reflexões e das reivindicações.

Como educadora atuando no pré-escolar, acreditamos que grande parte do sucesso obtido no processo ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno. Tal relacionamento cresce e se enriquece à medida em que o educador propõe ao educando atividades significativas e prazerosas, em outras palavras, atividades lúdicas.

Este estudo objetiva enfocar a questão do lúdico no pré-escolar, a partir não só da teoria piagetiana e das leituras direcionadas para esse tema, mas também da prática pedagógica diária com crianças do pré-escolar.

Não pretendemos que a presente monografia seja um estudo exaustivo ou completo, mas apenas que sirva como um ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas sobre o trabalho com o lúdico no pré-escolar.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro encontra-se em uma fase de intenso questionamento. Os problemas relativos à educação têm início nas questões mais simples, como, por exemplo, no grande índice de repetência e evasão escolar, na escassez de escolas, nas classes superlotadas, na falta de material didático, carência de professores qualificados, remuneração inadequada do magistério, etc.

Diante desse quadro desalentador, faz-se necessário um grande investimento, não só no tocante a recursos financeiros, mas também, e primordialmente, no que se refere à reformulação da prática pedagógica.

Considerando essa realidade, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre o ato de brincar enquanto recurso educativo dinâmico, presente na práxis pedagógica, permitindo aos professores e alunos participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem. É preciso garantir o prazer e a criatividade no ambiente escolar, na medida em

que as atividades educacionais forem sendo oferecidas às crianças.

E de fundamental importância assegurar o espaço lúdico e vital à criança em sala de aula, propiciando a concretização de atividades significativas que, por sua vez, visam não apenas o desenvolvimento infantil mas, simultaneamente, a construção de novos conhecimentos, levando em consideração as próprias experiências do educando.

Em suma, este estudo basear-se-á nos fundamentos educacionais de Jean Piaget especialmente ao que se refere ao lúdico no pré-escolar. Sem, no entanto, perder de vista as propostas de vários outros educadores, no sentido de se repensar a práxis pedagógica no pré-escolar. Brincando e jogando, a criança tem a oportunidade de se desenvolver e conhecer o mundo que a cerca de forma prazerosa, logo, de maior significância para ela.

1. A IMPORTÂNCIA DA PRÉ-ESCOLA

1.1. A Pré-escola, uma reivindicação antiga

Desde a Antiguidade já havia uma preocupação com a educação das crianças em seus primeiros anos de vida. Entre os gregos, a educação ministrada às crianças até os 7 anos era responsabilidade da família, cabendo especialmente às mulheres essa tarefa.

Em Esparta, após os 7 anos de idade os meninos eram requisitados pelo Estado, tornando-se propriedade deste até a morte. As meninas permaneciam em seus lares, aprendendo as tarefas domésticas.

Os primeiros anos da criança, segundo Platão, deveriam ser ocupados por jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância, em jardins de crianças. No que se refere ao ensino da matemática, Platão preconiza que todas as crianças "devem ser introduzidas nesse estudo desde o início, conservando-se em tais exercícios o atrativo de um jogo." (Henri-Irénée Marrou, p.121)

O mesmo acontecia na antiga Roma, onde a educação familiar era também o instrumento de formação do futuro cidadão. Em ambos os casos, a educação ministrada às crianças menores de 7 anos era apenas informal.

No século XVII, João Amós Comenius (1592-1620), educador tcheco, já se referia à importância da educação infantil formal. Esse pensamento propiciou a criação de várias escolas maternais.

Em sua obra "Didática magna", Comenius abordou as noções elementares de todas as ciências que as crianças deveriam conhecer nos primeiros anos de vida, resultando esse trabalho em um verdadeiro programa para a pré-escola. Dessa forma, as noções básicas que deveriam ser ensinadas às crianças constituíam-se no seguinte conjunto:

- Metafísica: noções de Deus, do ser humano, da vida;
- Física: elementos da natureza;
- Ótica e Astronomia: astros, luz, cores;
- Geografia: acidentes geográficos;
- Cronologia: dia, mês, ano;
- História: narração de fatos;
- Aritmética: quantidade e número;
- Geometria: tamanho, forma, comprimento, largura;
- Estática: peso dos objetos;
- Mecânica: deslocar objetos;
- Dialética: arte de fazer e responder perguntas;
- Gramática: falar corretamente a língua materna;

- Poesia: memorização de versinhos;
- Música: canções infantis, trechos de hinos sacros;
- Economia e Política: conhecimentos da família e comunidade; e
- Ética: cortesia, paciência, etc.

Essa enorme e exaustiva listagem de conhecimento a ser adquirido, acabou se formando, à época, um programa para a pré-escola.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) famoso filósofo do século XVIII, foi um dos precursores da educação pré-escolar, ao enfatizar a necessidade do trabalho junto à natureza, através de atividades lúdicas e da liberdade bem regrada.

Até esse momento, a criança era tida como um adulto em miniatura. Rousseau, no entanto, já percebia a criança como um ser com idéias próprias, completamente diferente do adulto. Ele também constatou que, desde o nascimento o homem se instrui, primeiro, através dos sentidos, depois pela fantasia e só mais tarde, pela razão. Tais observações vêm de encontro às recentes idéias piagetianas a respeito do desenvolvimento mental, que segundo esse autor, pode ser regulado por leis constantes, primeiramente no que toca às diferentes capacidades da criança, de acordo com sua idade, pois esta possui maneiras próprias de ver de sentir, de pensar e de agir.

Todas essas concepções educacionais que perduram até os dias de hoje são encontradas, implícita ou explicitamente na obra "Emílio", de Rousseau publicada na coleção "Classiques Garnier": contidas as idéias de etapas de desenvolvimento intelectual e moral, de interesse e de atividades. As observações de Rousseau, aparentemente pacífica, trazem em seu bojo, no entanto toda uma revolução que Emílio vai desencadear no mundo da pedagogia.

A influência de Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador alemão, também foi de grande importância para a pedagogia moderna.

Entusiasmado pelas idéias humanitárias e filantrópicas de Basedow e pelas concepções de democracia de Rousseau, Pestalozzi, preocupado com a terrível miséria do povo alemão devido às guerras sofridas por seu país, tentou reverter esta situação através da educação. Assim, criou escolas na zona rural que, ao lado da educação intelectual, proporcionavam a oportunidade de o aluno aprender um ofício. Seu método era fundamentado pela ação, ou seja, pela observação, investigação, coleta de material e experimentação.

Pestalozzi introduziu várias inovações no campo da didática: o uso do lápis, lousas individuais, letras do alfabeto em cartões, excursões para observação e coleta de material, instrução simultânea em classe. Preocupou-se com a

formação de professores e com o estudo da educação como ciência.

Discípulo de Pestalozzi, Friedrich Froebel (1782-1852), educador alemão, com quem trabalhou nas escolas de Burgdorf e Yverdum (Alemanha), formulou um método baseado na auto-expressão, no lúdico, na educação física e na dramatização. É considerado o criador dos jardins-de-infância (Kindergarten). Inicialmente, chamou-os de viveiros infantis, pois como Pestalozzi, considerava as crianças plantinhas tenras. Seu principal objetivo era colocar as crianças em estreito contato com a natureza. Apesar de reconhecer o poder do professor, Froebel enfatizava o educando como principal agente de seu próprio desenvolvimento, porque acreditava na existência de uma força criadora que impulsiona todo o desenvolvimento infantil.

Froebel preocupou-se com a preparação dos professores e suas idéias sobre os jardins-de-infância foram difundidas não só na Alemanha e na França, como em vários outros países, inclusive no Brasil.

Um contemporâneo de Froebel, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), também influenciado por Pestalozzi, é considerado o precursor dos "métodos associacionistas"⁽¹⁾. Esses métodos surgiram mais tarde, no século XIX, e são também conhecidos como "passos formais", por descreverem minuciosamente todos os passos da aprendizagem, com intuito de mecanizar a educação.

Como vimos, Froebel e Herbart seguiram linhas educacionais totalmente antagônicas. Herbart destaca o papel do professor e do método, por serem capazes de modelar e controlar a criança. Enquanto Froebel enfatiza que o papel do professor é insubstituível, pois este é o mediador no processo educacional mas acentua um maior enfoque a participação do aluno em relação aos métodos expressos pelo professor.

John Dewey (1859-1952), foi um importante filósofo e educador norte-americano da Escola Nova, que surgiu em confronto à escola tradicional. Suas idéias sobre atividade, interesse, reconstrução da experiência, reflexão social e cooperação permeiam a educação pré-escolar até os nossos dias.

Seu maior objetivo era preparar as crianças para a vida, isto é, para as rápidas transformações de um mundo em constante mudança.

O método pragmático de Dewey, adquire a forma de instrumentalismo (toda teoria é um instrumento para a ação e transformação da experiência), ao atribuir um valor funcional ao conhecimento e ao pensamento para resolver as situações problemáticas da vida.

Maria Montessori (1870-1952), médica-psiquiatra italiana, iniciou seu trabalho com crianças deficientes, para quem criou um método que mais tarde se estendeu às crianças normais.

Em 1907, criou a "casa dei bambini" (casa das crianças). Uma instituição educacional pré-escolar, anexa a um conjunto habitacional de uma empresa de construção, na Itália, que atendia às camadas mais baixas da população. Mas tarde surgiram outras escolas com a mesma proposta educacional.

Preocupada com a saúde mental das crianças, procurou oferecer-lhes um ambiente apropriado, que respeitasse a liberdade de ação infantil. Proporcionou algumas inovações no pré-escolar criando móveis e utensílios de tamanho proporcional a criança; aboliu as carteiras tradicionais, inventou um material pedagógico vasto e atraente a fim de desenvolver as funções sensoriais e a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

São também objetivos do método montessoriano, a educação da vontade e da atenção. Tal método propagou-se na Europa e na América, sendo até hoje utilizado, principalmente nas escolas religiosas, devido à ênfase na educação da vontade e no autocontrole. Este método acabou por se restringir às escolas de elite, dado ao alto custo do material montessoriano.

Edouard Claparède (1873-1940) educador francês, totalmente voltado para o movimento da Escola Nova na Europa. Fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra, Suíça, escola das ciências da educação, cujos objetivos principais eram a pesquisa e a experimentação na área da

psicologia infantil. Os resultados dessas pesquisas eram usados para orientar um equipe de educadores.

Claparède criou a "lei do exercício funcional da infância" e, assim, traçou os princípios da "escola ativa". Nessa escola, o professor deve ser o estimulador do interesse infantil, o evocador de necessidades intelectuais e morais. Assim, como o jogo é uma das principais necessidades da criança, deve-se tirar o máximo partido dele, procurando encontrar meios de apresentar as tarefas mediante jogos.

Jean Piaget (1896-1980), foi aluno de Claparède, e seu substituto como diretor do laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Genebra. Em 1932, assumiu a direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Piaget dedicou-se ao estudo das origens do conhecimento humano, um ramo da filosofia denominado Epistemologia Genética. Em 1927, realizou estudos sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança e, ao investigar o desenvolvimento da inteligência, acabou por criar a teoria do desenvolvimento intelectual, onde aborda a evolução cognitiva infantil através de fases ou estágios sucessivos e interdependentes: 1º. sensório-motor de 0 a +/- 2 anos; 2º. pré-operatório de +/- 2 a 7 anos; 3º. operações concretas de +/- 7 anos a 11 anos e; 4º. operações formais +/- 11 anos em diante.

A teoria piagetiana é de extrema importância para a educação pré-escolar, pois se refere à grande influência que a interação entre o indivíduo e o meio exerce sobre o desenvolvimento mental da criança. Essa teoria torna evidente que a pré-escola, mais do que qualquer outro segmento educacional, tem a possibilidade de oferecer um ambiente estimulador que favoreça o desenvolvimento cognitivo infantil, na medida em que permite à criança explorar à vontade e exercitar suas capacidades de assimilação e acomodação e, portanto, sua aprendizagem futura.

Célestin Freinet (1896-1966), simples professor primário é considerado um dos grandes educadores deste século, por ter inovado a ação educativa de sua época.

Freinet introduziu a experiência de aulas-passeios, que consistiam em visitas à fábricas, manufaturas, mercearias, ao campo, quando as crianças coletavam materiais a serem pesquisados em classe. Dos relatos desses passeios, surgiu a idéia do texto livre infantil, fazendo com que as crianças pensassem e expressassem suas idéias e construíssem, através da vivência, a sua personalidade. Freinet criou também a "correspondência interescolar motivada", que objetivava a troca de experiências entre várias escolas situadas em regiões diferentes.

A didática utilizada por Freinet era o "aprender fazendo". Segundo este educador, a inteligência, seja ela

ligada à atividade manual, científica ou artística, não se desenvolve a partir de idéias, mas sim através de experiências vivenciadas possibilitamos às crianças liberdade de escolha no que se refere à atividades educativas. Assim, enquanto uma desenha outra examina um pequeno animal ou apenas relata um fato. Este educar criou um "método natural" (que recebeu este nome por não seguir os métodos tradicionais de ensino) para o domínio da linguagem escrita. Tal método se inicia sob a forma de grafismo: a criança começa a desenhar rabiscos que inicialmente se assemelham à células; desenha também figuras isoladas e, com o tempo, já consegue realizar o desenho propriamente dito, com cenas completas. As crianças pequenas recorrem muito a essa forma de expressão e contam uma história longa representada por rabiscos. As maiores, por sua vez libertam gradativamente do desenho, aprendendo a assinar o primeiro nome e, depois, o nome-completo.

Atualmente, Emília Ferreiro retoma esse conceito das fases da escrita a partir do desenho, iniciando a pré-leitura já na pré-escola. Segundo ela,

"ainda que não se tenha nenhuma intenção se ensinar nada, deve-se permitir às crianças, na pré-escola, assistir a atos de leitura e de escrita, produzidos por pessoas que saibam ler e escrever, como a professora da pré-escola". (19p.)

Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, radicada no México, a grande mestra da teoria construtivista da alfabetização, impressionou profundamente os dez mil professores que lotavam o "Gigantinho", ginásio de esportes do Internacional, em Porto Alegre, pela lucidez de suas idéias revolucionárias sobre alfabetização, afirmando:

"é preciso romper com os métodos tradicionais de ensino, que não respeitam o saber das crianças e sua forma natural de aprender a linguagem escrita" (p.12)

1.2. O surgimento da pré-escola

Na evolução da educação pré-escolar através dos tempos observa-se que, embora suas finalidades e objetivos fossem se transformando com as novas solicitações e exigências de uma sociedade em desenvolvimento a pré-escola, sempre se mostrou necessária. Na Antiguidade havia uma educação informal, dada pela família através da figura materna, tornando indispensável a aprendizagem das primeiras noções educativas e também de afazeres domésticos, tanto no lar como no campo. E a partir do século XVII, que a criança inicia-se a educação formalizada, passando a receber os conhecimentos necessários para toda sua vida futura, e

começam a ser ensinados a gramática, a cronologia, os cálculos, etc.

Com a primeira grande guerra, surge na Europa a necessidade de uma instituição que se incumbisse da tarefa de cuidar das crianças, devido ao número crescente de mulheres trabalhando na indústria, em substituição aos homens que se alistavam. Havia, além disso, o problema dos órfãos de guerra, que careciam de atendimento em tempo integral. Surgem, assim, as primeiras creches e berçários.

Na Inglaterra, entretanto, durante as duas guerras mundiais no século XX, os órfãos de quatro a sete anos eram empregados pelas fábricas para fazer serviços que os adultos não conseguiam realizar, com limpar chaminés, trabalhar nos teares muito baixos, lubrificar a parte inferior das máquinas pesadas, etc. Essas crianças chegaram a trabalhar até 14 horas diárias como aprendizes e, quando atingiam a idade de 7 anos, eram devolvidas às ruas, totalmente analfabetos.

Somente depois da segunda guerra mundial, verificou-se uma preocupação com a saúde física e mental da criança - principalmente na Europa e na América - prejudicada pela morte ou ausência dos pais, ou pelo afastamento diários das mães que trabalham fora.

As idéias educacionais muito influenciaram essa nova preocupação. Na América do Norte, na década de 50, o foco das preocupações fechou-se nas crianças de baixa renda,

visando evitar seus sucessivos fracassos após o ingresso na escola elementar.

A partir dos meados da década de 60, também nos Estados Unidos surgiram vários programas pré-escolares. O mais conhecido internacionalmente foi o projeto Head Start que proporcionava assistência médica, dentária e serviços educacionais às crianças carentes menores de sete anos. O Head Start, assim como outros programas compensatórios, tinha como finalidade compensar as deficiências geradas pela "privação cultural" do meio familiar e social das crianças oriundas das camadas populares, fornecendo-lhes uma bagagem cultural que as demais crianças, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida, já trazem naturalmente para a escola. É nesse momento que o pré-escolar adquire um novo significado, isto é, passa a ser tido como o ensino preparatório para escola elementar, destinado a suprir as carências educacionais das crianças pobres.

Zaia Brandão, na obra "Democratização do ensino: meta ou mito?", transcreve a conceituação crítica de Bernstein a respeito da educação compensatória.

"O conceito de educação compensatória contribui para desviar a atenção tanto da organização interna, quanto do contexto educativo da escola, e a concentrá-la na família e nas crianças. O conceito de

educação compensatória implica que falte alguma coisa à família e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve compensar o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. Se, pelo menos, os pais fossem interessados nas coisas boas que oferecemos... se, pelo menos, fossem como os pais da classe burguesa... então poderíamos cumprir com nossa tarefa... Uma vez compreendido o problema, mesmo implicitamente, dessa maneira, torna-se, então, oportuno forjar expressões como deficiência cultural, deficiência linguística, etc. E se pode ficar à espera de que esses rótulos cumpram cada um com seu triste dever." (p.46)

1.3. A pré-escola no Brasil

Apesar de a própria Constituição Brasileira, desde 1947, prever creches junto às empresas que empregam mulheres

com filhos pequenos, a oferta de pré-escola é apenas privilégio das classes mais oferecidas.

Somente nos fins da década de setenta e mais precisamente, no início dos anos oitenta, procurou-se encontrar, no Brasil, um meio de evitar o número excessivo de repetentes e diminuir a enorme evasão escolar na 1ª. série, por parte das crianças oriundas das camadas populares. Buscou-se na educação pré-escolar a solução para esses graves problemas. A educação que antecede aos sete anos, foi considerada medida profilática ou educação compensatória, para remediar todos os insucessos educacionais futuros.

Assim, com quase vinte anos de atraso, são trazidos dos Estados Unidos, os programas de educação compensatória, em sua maioria voltados para o pré-escolar. Contudo, lamentavelmente, há quase uma década, o modelo de pré-escola compensatória já havia sido reconhecido como um verdadeiro fracasso, no país de onde foi importado.

Na realidade, os programas de educação compensatória só contribuíram para reafirmar as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas, ao declarar que a criança de nível sócio-econômico baixo vai mal na escola porque é portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento, tais como: desnutrição, carência afetiva, vocabulário pobre e atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo e

cognitivo. Tais programas foram bastante criticados, principalmente por estabelecer que a criança das classes populares é portadora de "privação cultural", ou seja, que se encontra isenta de qualquer tipo de cultura, devido as deficiências apontadas. Esse posicionamento etnocêntrico desconsidera a vivência dos diferentes agrupamentos humanos, especialmente das denominadas "classes inferiores" sócio-economicamente consideradas.

Ao ignorar as culturas peculiares desses grupos sociais, a escola compensatória se exime do fracasso educacional relacionado aos mesmos e coloca toda a culpa nas "deficiências", que considera irreversíveis, das crianças procedentes de tais estratos sociais.

Desta forma, a criança proveniente das classes populares passa a ser culturalmente marginalizada, por ser considerada inapta ou pouco inteligente, o que conduz à sua discriminação não é só social, mas também educativa.

Outro ponto crucial dos grandes programas de educação compensatória é o de se eximirem de proporcionar uma educação integral que, atenda as necessidades básicas da criança (médica, sanitária, nutricional, social e educacional). Cada um desses programas abarca apenas uma ou duas dessas necessidades, desvinculando totalmente uma da outra.

Mesmo assim, e apesar desses fracassos, a pré-escola no Brasil, é cada vez mais estimulada a se tornar uma escola unicamente preparatória, deixando de desenvolver toda a

capacidade e habilidade da criança. Dessa maneira, o acesso ao conhecimento torna-se privilégio de poucos e a função educacional e social da pré-escola se dilui irremediavelmente.

Como se pode perceber, a antecipação da escolaridade nada mais é que uma medida paliativa e emergencial que procura remediar problemas educacionais cuja solução, na realidade, pertence ao domínio da política e da economia. Não será certamente a educação que, sozinha, promoverá mudanças sociais de porte. Ela poderá sim, auxiliar e muito nessa tarefa gigantesca desde que exista, concomitantemente, vontade política dos governantes. Somente com empregos e salários justos a própria família poderá garantir seu sustento e aspirar a uma vida digna e saudável. A educação será uma peça indispensável no âmbito dessa nova concepção social.

A pré-escola não pode se limitar a preparar a criança para o 1º. grau, mas deve visar desenvolver sua capacidade, habilidade, aptidão, enfim, seu potencial. Para alcançar tal objetivo, o educador desse segmento educacional precisará criar condições que satisfaçam as necessidades básicas da criança, proporcionando-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, mediante a proposta de atividades lúdicas que despertem a sua curiosidade, criatividade e espontaneidade, respeitando sempre os

interesses e o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontre.

E justamente para esse novo enfoque educacional que, nos anos cinquenta, se voltaram os trabalhos teóricos desenvolvidos por educadores como Piaget, Freinet e Montessori, entre outros. Como consequência disso, dá-se o ressurgimento, ou melhor, a redescoberta da educação pré-escolar. Cresce o interesse de vários estudiosos da aprendizagem infantil na pré-escolar pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, da evolução da linguagem, da interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desenvolvimento acadêmico posterior e, sobretudo, manifesta-se uma preocupação com os métodos de ensino utilizados na fase pré-escolar. Outro fator determinante para a reexpansão da educação pré-escolar, decorre de uma série de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, que demonstraram que os resultados dos testes de inteligência aplicados às crianças que frequentavam creches ou jardins de infância, eram bem melhores que aqueles apresentados por crianças que não tinham tais experiências, independentemente de sua classe social de que provinham.

A verdadeira democratização do ensino só se concretizará quando for oferecida a todas as crianças brasileiras uma educação pré-escolar integral, isto é, com um atendimento médico, sanitário, nutricional, social e educacional que se estenda desde a creche até o

pré-primário, aos seis anos de idade. De acordo com os estudos de Jean Piaget, o período compreendido entre os primeiros meses de vida e os seis anos aproximadamente, compreende a fase da vida da criança em que ocorrem as modificações mais importantes pelas quais passa o ser humano durante toda a sua existência.

1.4. A lucidade na pré-escola, um sério compromisso

A educação pré-escolar, na sua forma lúdica, a nosso ver é a maneira mais adequada e natural para o desenvolvimento da criança nessa fase inicial de sua vida. No entanto, só se atingirá esse objetivo se o professor estiver realmente preparado para exercer esse trabalho, que, muitas vezes, implica mudanças de atitude do mesmo, para que possa intervir de forma positiva no desenvolvimento escolar da criança. O educador deve possuir não só um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, mas também ter condições para socializar o conhecimento e principalmente a predisposição para levá-la avante.

Diante do mundo complexo e dinâmico em que hoje vivem as crianças, para realmente orientá-las de forma significativa, é necessário uma boa preparação do educador. Não adianta criticar a televisão e seus programas, o

pedagogismo dos brinquedos e dos jogos eletrônicos, os pais que já não tem mais tempo para brincar com os filhos, reconhecer os sérios problemas existentes na escola, como evasão, repetência, desinteresse, falta de relacionamento, dominação, autoritarismo,...., se tais críticas não vierem acompanhadas de propostas alternativas a serem realmente implementadas.

E de vital importância que o professor do pré-escolar reflita cada vez mais sobre o seu papel de conscientizador e invista sempre em sua própria formação, lendo, conversando, pesquisando, buscando alternativas variadas e criativas. Quanto mais conhecimento adquirir em sua área específica, mais segurança e desenvoltura desenvolverá na aplicação e execução do lúdico em seu trabalho.

Todavia, a principal arma do professor está em despertar na criança o prazer pela escola. Para que tal intento possa se realizar, a pré-escola, antes de mais nada, deve ser um lugar de alegria, fruição intelectual e satisfação sócio-afetiva. A concepção de que a sala de aula é o ponto de encontro de alunos ignorantes com um professor sábio, deve dar lugar à concepção de que o conhecimento é construído, em todos os níveis, a partir da interação (inter-ação) entre o indivíduo e a classe, da qual o professor faz parte. Assim, o ambiente escolar, transformado em trabalho-jogo (seriedade e prazer), fará com que o alunado, através do conhecimento construído, parta para a

busca de novas informações e experiências até ser capaz de perceber que a melhor escola é aquela que existe dentro de cada um. Nesse momento ninguém mais poderá detê-lo e não será fim, a questão está em tornar o indivíduo consciente, engajado e esperançoso diante do mundo.

1.5. Pedagogos dispostos a trabalhar com o lúdico

Não basta dar à criança o direito ao jogo. Mais do que isso, é preciso despertar e manter nela o desejo de jogar. Para conseguir tal intento, é de absoluta necessidade que a formação do corpo docente esteja voltada para a plena reintrodução do lúdico na escola.

A nosso ver, o primeiro passo a ser dado pelo educador nessa direção é observar os jogos infantis, a fim de que possa compreender e conhecer melhor a natureza da criança, seus gostos e interesses. É imprescindível que a observação dos jogos seja analisada por um conjunto de professores trabalhando em equipe, para que se possa realizar uma análise do conteúdo dos diversos jogos, isenta de assimilações sumárias e interpretações apressadas.

Outrossim, é aconselhável não perder de vista o fato de que, apesar de considerado um objeto simbólico, o brinquedo representa, ao mesmo tempo, a relação com os objetos do Universo. Assim, durante um determinado jogo, uma criança

propõe a um colega brincar de cavalinho. Uma delas logo pega uma vara de madeira, e a utiliza como se fosse um cavalo; a outra adere imediatamente à idéia, subindo na "garupa", e as duas passam a cavalgar pelo pátio. Na criança em idade pré-escolar, aparece a necessidade de agir não apenas em relação ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Desse modo, ela passa a desejar montar um cavalo, mas não sabe como, nem ainda é capaz de aprender a fazê-lo, pois isto está além de sua capacidade. Promove, então, uma espécie de substituição: um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis - no caso a vara de madeira - passa a ser o próprio cavalo em suas brincadeiras.

Portanto, é essencial que o educador privilegie sempre o jogo, como ação, como proposta, intenção, etc, em relação ao brinquedo estático. A razão para isso é que brinquedo só prepara a criança para a realidade se estiver contextualizado em um "jogo aberto", ou seja, em um jogo sem imposições, arbitrariedade, mas flexível e conivente a realidade infantil.

A partir da compreensão desses fatos, deve ser empreendida pelo educador uma exploração matemática, linguística, etc, como será exemplificado mais adiante. Há muito mais probabilidade de se revelar uma contribuição rica, ao se partir do jogo da criança, do que se pode esperar de um material lúdico construído em torno de uma

operação lógica a respeito da qual se decidiu, previamente, que teria de ser assimilada. Para ilustrar a afirmação acima, mencionaremos uma pequena passagem vivenciada na sala de aula.

Quando algumas resmas de papel ofício foram entregues na escola, duas das caixas de papelão que serviram de embalagem foram doadas para a sala de aula. As crianças ficaram logo intrigadas com as caixas de papelão retangulares, entraram nas caixas, se esconderam nelas, brincaram de barco, de casinha, etc. A imaginação fluiu e deu origem a variadas situações.

Como já havíamos trabalhado com as formas geométricas perguntamos às crianças com que forma as caixas se pareciam. A grande maioria das crianças respondeu corretamente, ou seja, as caixas se pareciam com o retângulo, mas houve que dissesse que pareciam com o quadrado. A minoria, entretanto, foi bombardeada pela argumentação convicta das demais crianças, acarretando uma rápida mudança em seus vereditos.

Após esse debate, foi lançado mais um questionamento. Dessa vez as crianças tinham que mencionar com quais objetos as caixas se pareciam. Disseram que se pareciam com uma mesa, um banco, uma geladeira, um carro, um armário de cozinha, etc. Ao distribuímos várias figuras geométricas recortadas em cartolinas colorida, as crianças confeccionaram dois carros. Dessa maneira, as caixas foram sendo transformadas em carros, ganharam rodas e pára-lamas,

faróis - até de mil milhas -, volante, antena, rádio, maçanetas, etc.

Convém esclarecer que as caixas só se transformaram em carros, por ter sido a idéia mais votada.

As crianças dirigiram os carros no pátio. Havia ruas traçadas no chão com giz, guarda de trânsito que parava os carros mostrando um círculo vermelho desenhado em uma das mãos, e que os faziam prosseguir mostrando a outra mão, onde estava desenhado um círculo verde; havia pedestres e, entre estes muita disputa para ver quem dirigiria os carros e se transformaria nos motoristas.

Em casa, uma das crianças atormentou o pai para que a ajudasse a contruir o seu próprio carro. Assim que ficou pronto, quis exibí-lo para os amigos no "playground" de seu edifício. A mãe não aprovou muito essa idéia, imaginando que num prédio habitado por pessoas de classe-média alta, onde as crianças possuíam brinquedos sofisticados, seu filho seria alvo de zombaria. Ao contrário do que esperava, todos os colegas quiseram dar uma voltinha no carro de papelão e alguns deles chegaram até a fabricar seus próprios carros.

Entretanto, isso não significa que os materiais educativos pré-fabricados devam ser banidos da escola, mas que sejam cuidadosamente selecionados, para que possam vir a complementar o jogo infantil! sem esvaziá-lo de seu elan vital.

Outro dado importante a ressaltar é que, para a formação de docentes que saibam jogar, o "ludus" deveria ser considerado e abordado como uma disciplina específica, instrumentalizando os futuros professores com os fundamentos teóricos essenciais da educação lúdica.

Ao nosso ver, concomitantemente ao ensino metodológico de matemática, língua portuguesa, ciências e estudos sociais, o ensino do lúdico deveria ser ministrado nos cursos de formação de professores, visando não somente desenvolver as habilidades específicas a esse tipo de prática pedagógica no futuro educador, como contribuir para conservar em seu espírito a jovialidade do brincar, característica que certamente o manteria próximo das crianças. Acreditamos que tal ensino proporcionaria uma reserva interior inesgotável de criatividade, cuja aplicação tornaria o trabalho educativo mais atraente.

Platão, Rabelais, Montaigne, Rousseau, etc, são alguns dos muitos pensadores que reforçam positivamente o processo lúdico da educação. Perante a complexa e exigente sociedade atual, que cada vez distancia o mundo da infância do mundo do adulto, o jogo torna-se um elo obrigatório entre esses dois polos extremos. Portanto, para satisfazer as necessidades educacionais do mundo de hoje, o "ludus" tem a potencialidade de preparar a criança para o mundo de amanhã. Desta forma, a ludicidade deve desenvolver essencialmente a iniciativa individual, que pode ser amplamente motivada por

meio do jogo que enfatize a criatividade e a espontaneidade. Na medida em que o jogo propõe a atividade pessoal, permite uma prospecção do futuro, convidando a criança a explorar todas as suas potencialidades, e não somente aquelas escolhidas pela atual sociedade adulta.

Caberia também, aos futuros pedagogos, não assumir apenas individualmente a responsabilidade ética profissional, mas também coletivamente, pois sendo o esforço educacional por definição coletivo, é necessário encaminhar-se na direção de uma responsabilidade comum a todos os profissionais envolvidos com a proposta da educação lúdica. Já é tempo de acabar com o atual tratamento hipócrita da praxis lúdica, ou seja, é o momento do educador que trabalha com o pré-escolar deixar de aplicar o precioso tempo da criança em brincadeiras apenas recreativas, enquanto a parte pedagógica é deixada de lado. É necessário que os educadores se conscientizem de que, conforme a assertiva de Piaget, nos primeiros anos de vida a criança se encontra numa fase de internalização das relações cognitivas. temporais, espaciais, linguísticas e sócio-afetivas e que essas relações serão a base para a aquisição de todo e qualquer conhecimento adquirido futuramente.

1.6. Brincando e construindo o conhecimento

A pré-escola é o lugar de acesso e iniciação aos saberes especializados, que constituem áreas específicas e hierarquizadas do conhecimento da cultura letrada de nossa complexa e heterogênea sociedade. É justamente através da brincadeira que a criança constrói em seu dia-a-dia, uma estreita relação com os conhecimentos especializados, como matemática, português, ciências, etc.

Contudo, a criança tem um modo próprio de pensar e agir, como demonstram Piaget e outros autores especializados voltados para os pressupostos educacionais. O pensamento infantil difere, radicalmente, do pensar adulto, porém é igualmente rico em suas possibilidades de construção. Aliás, a brincadeira constitui-se a forma peculiar da criança aprender e dar sentido ao mundo que a cerca. Brincar é coisa séria.

A educação pré-escolar vai, portanto, buscar na produção lúdica o caminho para que a criança possa se munir de elementos que auxiliarão, futuramente, o seu ingresso no mundo adulto, descobrindo-o à sua maneira. De posse desse conhecimento, poderá utilizá-lo de forma criativa e, assim, inserir-se atuante e participativamente no jogo social e histórico de produção e transformação do conhecimento.

Na pré-escola a criança ao brincar descobre e constrói relações de linguagem, lógica, espaço, tempo, psicomotoras e sócio-afetivas, que gradativamente vão estruturar o seu pensamento e sua ação. Dessa forma, tais relações são tidas como os objetivos que norteiam o trabalho do pré-primário.

Piaget, define os objetivos da pré-escola:

"... a escola maternal deverá propiciar um ambiente moral e intelectualmente enriquecedor, capaz de compensar, por sua atmosfera e sobretudo pela abundância e diversidade do material usado, a pobreza do ambiente familiar no tocante à curiosidade e à atividade." (p.10)

A forma mais atraente de alcançar esses objetivos é aproveitar as situações naturalmente emergentes no contexto de interesses que surgem impreterivelmente na sala de aula. Desse modo, toda e qualquer atividade a ser proposta no pré-escolar, tem a rigor que respeitar dois aspectos fundamentais para realmente possibilitar o educador atingir positivamente os seus objetivos pedagógicos.

O primeiro aspecto diz respeito à ludicidade, porque é a partir do ato de brincar, que se desperta na criança o interesse, o prazer e a vontade de aprender cada vez mais. O brincar, constitui para a aprendizagem o alimento vital que garante, com alegria e satisfação, o desenvolvimento infantil.

O segundo aspecto seria a contextualização das atividades pré-escolares. Estas encontram-se intrinsecamente relacionadas ao lúdico, pois o brincar, em si, não se basta. Para promover o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento por parte da criança, é preciso que a proposta lúdica se concretize através de atividades significativas, ou melhor, originadas da própria experiência da criança. Assim, a aprendizagem dar-se-ia unicamente a partir de experiências vivenciadas e compartilhadas entre os educandos, e nunca originar-se de modelos pré-fabricados ou de receita metodológica.

Como educadora, atuando nesse segmento escolar, acreditamos que parte do sucesso obtido no processo ensino-aprendizagem advém da grande contribuição da educação lúdica. Para justificar esta afirmação, relataremos algumas atividades lúdicas vivenciadas em sala de aula, cada uma delas tendo como enfoque objetivos educacionais peculiares à pré-escola e completamente diferentes.

1ª. atividade: Linguagem

Todos os anos, nos meses de junho e julho, período das Festas Juninas, o interesse da criança fica todo voltado para as comemorações que são realizadas na escola.

As crianças ficam muito empolgadas com a venda de votos para o concurso de "Sinhazinha" e "Xerife" da Festa Junina de nossa escola, e também por saberem que tais

"personalidades" receberão presentes no ato da condecoração. Aproveitando esse interesse e a fim de trabalhar com as crianças relações meta-linguísticas detendo-se especificamente ao emprego do sufixo "inha", propusemos às crianças um jogo de linguagem oral ritmada:

"- No dia da nossa Festa Junina a Sinhazinha poderá ganhar de presente uma blusinha. A Sinhazinha poderá ganhar uma bonequinha. A Sinhazinha poderá ganhar uma panelinha.

E o que mais ela poderá ganhar?"

No começo do jogo as crianças ainda não tinham entendido as regras da brincadeira, ou seja, que só serviam palavras que terminassem com *inha*. Assim, muitas disseram, por exemplo, joguinho, balãozinho, bombonzinho, etc. Mas pouco a pouco observamos o seguinte:

"- Joguinho a Sinhazinha não pode ganhar.

"- Balãozinho a Sinhazinha não pode ganhar.

"- Bombonzinho a Sinhazinha não pode ganhar.

"- Mas calcinha a Sinhazinha pode ganhar.

Pouco a pouco as crianças foram compreendendo o jogo e sugeriram: *petequinha*; *bolinha*; *casinha*; *pescadinha* (referindo-se a pescar na barraca da pescaria); *cadeirinha*; *espadinha*; ...

As crianças que descobriram o segredo do jogo estavam mutuamente coniventes, num verdadeiro espírito de cumplicidade. Quando uma criança não sugeria uma palavra

adequada, como por exemplo, relóginho era rapidamente corrigida pela demais.

"- Relóginho a Sinhazinha não pode ganhar!"

A brincadeira acabou e nem todas as crianças, conseguiram participar satisfatoriamente desse jogo de rimas, apesar de serem poucas as que não conseguiram. Entratanto, esse fato não implica qualquer problema, pois essas crianças terão outras oportunidades nos demais jogos de linguagem ritmada que serão trabalhados futuramente.

Nesse dia, porém, ocorreu um episódio diferente. Durante a merenda, uma das crianças que não havia entendido o jogo realizado em sala de aula, ao receber sua laranja de sobremesa nos abordou, dizendo:

"- Tia Sandra, a Sinhazinha pode ganhar uma laranjinha."

No mesmo momento, mostrando a minha tangerina perguntei-lhe se a "Sinhazinha" poderia ganhá-la. E ela respondeu:

"- Tangerininha pode !"

Passei a apontar para as merendas dos seus colegas e ela, eliminando o biscoitinho, danoninho, suquinho, bolinho, pãozinho e o leitinho e, concedeu presentear a "Sinhazinha" com bananinha; balinha, cocadinha, vitaminazinha, jujubinha, batatinha fritinha e galinha.

2ª. atividade: Lógica

Na hora das novidades, momento em que as crianças sentam em rodinha para comentar as suas experiências não vivenciadas em sala de aula, uma criança relatou nos mínimos detalhes a sua ida ao supermercado Sendas. Antes mesmo de terminar a sua fala, várias outras crianças queriam expor à turma mil outras situações vivenciadas por elas também em supermercados.

As crianças estavam tão empolgadas com suas investidas em supermercados, que imediatamente propusemos a construção de um supermercado, que mais tarde foi inaugurado e recebeu o nome de "Supermercado do Falhaço". Utilizamos todo o material sucata de que dispúnhamos em sala de aula. O primeiro momento foi de grande euforia, com as crianças manipulando bastante o material oferecido.

Passado esse primeiro instante de algazarra, perguntamos às crianças qual a utilidade dos diferentes produtos de que dispunhamos. Enquanto iam respondendo que uns serviam para comer, outros para beber, para lavar e para ficar bonito; iam, simultaneamente, arrumando os produtos em diferentes partes da estante. No final, todo o material sucata havia sido classificado nas distintas divisões da estante: uma dela continha apenas material de limpeza (sabão em pó, água sanitária, detergente, etc.), outra

somente gêneros alimentícios líquidos (coca-cola, todynho, cerveja, leite, etc), outra era composta de sólidos (biscoito, açúcar, bombom, arroz, pipoca, etc.) e havia ainda uma outra com produtos de higiene (sabonete, xampu, creme para o cabelo, perfume, desodorante, etc.).

O local onde se encontra esta estante foi cercado com cadeiras, deixando apenas uma abertura, que representava a porta de acesso do supermercado.

Para colocar o supermercado em funcionamento, etiquetamos os produtos com pequenas etiquetas de cores diferentes (azul, verde, amarelo e vermelho) e, confeccionamos cédulas coloridas, que representariam o dinheiro a ser usado para se fazer as compras. Após combinar alguns detalhes com as crianças, começou a brincadeira. Vários impasses surgiram. Alumas crianças, devido ao egocentrismo acentuado, pegaram vários produtos mas não quiseram pagá-los nos caixas. Inicialmente apenas um, logo seguido por outros não permitiram a saída das mercadorias sem o devido pagamento. Outras queriam comprar um produto de etiqueta verde, por exemplo, mas não tinham mais cédulas verdes. No entanto, sempre aparecia um amigo solícito disposto a fazer um pequeno empréstimo ao colega, mesmo sendo eles, os próprios caixas. Havia também crianças que, ao pagar uma determinada mercadoria, apresentavam o dinheiro errado, ou seja, que não correspondia à cor da etiqueta. Nestes casos os caixas, muito despachados, iam logo

interpelando que o dinheiro não era aquele, ou que estava errado. As demais crianças, sem perda de tempo, indicavam rapidamente ao amigo em dificuldades qual a cédula correta para se concretizar a compra.

Quando tudo do supermercado já havia sido vendido, um dos caixas, que tinha certamente adorado assumir aquele papel social na brincadeira, e obviamente querendo prolongar aquela atividade lúdica, sugeriu uma idéia brilhante. A cada criança que devolvesse ao supermercado a mercadoria comprada ele pagaria pelo mesmo valor correspondente. Essa sugestão foi realmente ótima, pois resolveu o problema da acentuada algazarra que reinou em sala de aula.

Todavia, no momento em que os caixas constataram que não possuíam mais dinheiro em suas máquinas registradoras, colocaram novamente os produtos à venda. Só que dessa vez as crianças clientes não queriam mais correr o risco de ficar novamente sem dinheiro. Ficou então estabelecido que a brincadeira havia acabado. Os caixas no entanto, contestaram, serem os únicos a não possuírem dinheiro algum. Mais uma vez verificou-se a cooperação por parte da maioria das crianças, quando cada uma doando uma certa quantidade de cédulas aos dois alunos prejudicados.

3ª. atividade: Espaço

Partindo do livro de história "O caracol" ⁽²⁾, ou melhor, mediante um contexto significativo a todas às

crianças, procuramos trabalhar algumas relações espaciais. Para isso, preparamos quatro cartelas, nas quais desenhamos o caracol em diferentes posições espaciais. Dessa maneira, o caracol foi ilustrado embaixo da mesa, em cima da cadeira, atrás da porta e dentro do armário da casa da boneca.

Tais cartelas foram fixadas no mural, uma ao lado da outra. O primeiro passo era fazer com que as crianças traduzissem, isto é, lessem as cartelas relatando as diferentes posições em que se encontrava o caracol, sempre observando que a leitura deve ser feita da esquerda para a direita, tendo em vista que esta é uma regra do nosso código escrito.

Em duplas ou isoladamente, as crianças vão se deslocando pelo espaço, seguindo, por elas mesmas, as informações obtidas ao decodificarem as cartelas. As crianças que se encontram realizando as tarefas que lhes foram incumbidas através das cartelas, são atentamente observadas pelas demais; se cumprirem satisfatoriamente suas tarefas serão incentivadas através de palmas, gritaria e sorrisos; caso contrário, serão corrigidas imediatamente pelos colegas num ambiente de muita alegria, euforia e cooperação.

Todavia, essa correção não tem intenção depreciativa, mas sim fazer com que todos sejam bem sucedidos em suas tarefas.

A cada vez que uma criança ou a dupla vai realizar a atividade lúdica, as cartelas são trocadas de lugar, entretanto, a leitura de decodificação da atividade sugerida, só poderá ser interpretada da esquerda para direita. Assim, várias e diferentes combinações são com as cartelas.

4ª. atividade: Tempo

Ainda enfocando a história "O caracol", passamos a trabalhar no pátio da escola algumas relações temporais, ligadas a "antes, agora e depois". A proposta era brincar de "caracol mandou", uma adaptação do famoso e tradicional jogo "macaco mandou".

- "- Bento é o frade!
- Frade!
- Na boca do forno!
- Forno!
- Tudo que o Senhor Mestre mandar!
- Faremos todos!
- O caracol mandou ..."

Nessa brincadeira de fins pedagógicos, as crianças receberam três ordens a cada rodada. Por exemplo:

"- O caracol mandou passar por trás da árvore, beijar a Nadir (servente que estava varrendo o pátio da escola) e bater no portão."

Depois de concluírem, essa verdadeira maratona, as crianças foram questionadas sobre:

- "- O que fizeram primeiro?
- O que fizeram por último?
- Antes de beijar a Nadir, o que fizeram?
- Depois de beijar a Nadir, o que fizeram?
- O que estão fazendo agora."

Apesar desta última pergunta parecer óbvia, as respostas foram as mais variadas, como: "estamos descansando, sentados, falando com a tia; pensando, etc., mostrando, dessa maneira, quantas coisas podem ser feitas simultaneamente.

O importante é delinear os objetivos de lógica, linguagem, tempo e espaço, a serem trabalhados, para que todos possam ser devidamente explorados nas diferentes situações de interesse infantil, que fatalmente emergem, todos os dias, no âmbito escolar. Dessa forma, cada dia passa a ser um grande desafio, a partir do qual o professor e as crianças criam suas experiências. Nesse sentido, os objetivos serão tidos como propostas geradoras de ação, abertas à imprevisibilidade e à aventura do encontro na sala de aula.

Não há sentido em estabelecer, previamente, um assunto ou uma lista de informações a serem aprendidos pela criança. No pré-escolar, essas tentativas resultam em verdadeiras caricaturas dos programas de 1º. grau. Como na idade de 2 a

6 anos a criança não pensa ainda com conceitos, as informações assim transmitidas apresentam-se estanques e desprovidas de significado.

Ciente das características peculiares às crianças em idade pré-escolar, o professor atento, sensível, participante e observador, dará às brincadeiras infantis o seu real valor, descobrindo quanta lógica e riqueza existe em seu universo.

Nas palavras de Piaget:

"A aprendizagem será decisiva e duradoura na medida em que for ativa e direta, pois as experiências assim digeridas envolvem os sentidos e o sistema motor além de habilitar a criança a adquirir novos conhecimentos por meios menos diretos, quando tiver atingido um maior grau de maturação no seu desenvolvimento."

E Piaget não estava sozinho na defesa desse ponto de vista, Dewey, Montessori, Platão e outros estavam totalmente de acordo com essa idéia.

2. A CRIANÇA DA PRÉ-ESCOLA E SEU DIREITO AO LÚDICO

2.1. O jogo e as suas diversas vertentes

Os jogos podem ser classificados de várias formas, e o interesse pedagógico está diretamente relacionado como saber identificar os diferentes momentos da evolução cognitiva em que a criança se encontra, independente da faixa econômica ou cultural a que pertença.

Vários autores se dedicaram ao estudo da evolução do jogo infantil, cujos princípios são universais. Entre eles podemos citar: Jean Chateau, Henri Wallon, Buhler, Claparède, Karl Groos, Quérat, Stern e Jean Piaget.

A seguir descreveremos os diversos tipos de classificações elaboradas por esses autores. No entanto, a versão piagetiana receberá uma atenção especial, principalmente devido às suas conceituadas implicações educacionais:

2.1.1. Jean Chateau e Wallon adotam como critérios classificatório as diferentes funções:

- Jogos funcionais (experimentam o corpo como máquina subjetiva e mecanismo pessoal).

- Jogos de imitação (jogos de ficção simbólica através dos quais a criança imita o mundo exterior).

- Jogos de regras (surge o parceiro de jogo, a socialização infantil).

2.1.2. Buhler adota o critério estrutural, dividindo os jogos em cinco classes:

- Jogos funcionais ou sensório-motores.

- Jogos de ficção ou de ilusão.

- Jogos receptivos (audição de histórias e a observação de imagens).

- Jogos de construção.

- Jogos coletivos.

2.1.3. Claparède e Groos adotam como critérios classificatórios a função, e dividem os jogos em duas grandes categorias, que comportam várias subdivisões:

- Jogos de experimentação ou jogos de funções gerais:
 - . jogos sensoriais (assobios, gritos, etc);
 - . jogos motores (bolas, corridas, etc);
 - . jogos intelectuais (imaginação e curiosidade);
 - . jogos afetivos (amor, sexualidade);
 - . exercícios da vontade (sustentar uma posição difícil o máximo de tempo possível).

2.1.4. Querát adota como critério classificatório a origem dos jogos e os divide em três categorias:

- Jogos de hereditariedade (sob esta designação o autor inclui as lutas e perseguições);
- Jogos de imitação;
- Jogos de imaginação: as metamorfoses de objetos; as verificações de brinquedos; as criações de brinquedos imaginários; as transformações de personagens; a representação de histórias e contos.

2.1.5. Stern adota como critério a descrição estrutural dos jogos e os classifica em duas grandes categorias que incluem divisões:

- Jogos individuais:

. conquista do corpo (jogos motores que utilizam o próprio corpo como instrumento);

. conquista das coisas (jogos motores de destruição e construção de objetos;

. metamorfose de pessoas e coisas (jogos de interpretação).

- Jogos sociais:

. jogos de imitação simples;

. jogos de papéis complementares (como, por exemplo, pai e filho, professora e aluno, etc.);

. jogos combativos (jogos competitivos, de emulação).

2.1.6. Jean Piaget também se dedicou à elaboração de uma classificação dos jogos, tendo para tanto, se utilizado da observação, registrando o maior número possível de jogos infantis praticadas em casa, na escola e na rua.

Após relacionar e analisar diversos jogos praticados pelas crianças e, ter adotado como critério classificatório o grau de complexidade mental de cada um deles, Piaget, verificou que existem basicamente três modalidades de estrutura na evolução dos jogos (sensório-motor; o símbolo e a regra). Assim, sendo

distribuiu os jogos em três grandes categorias, onde cada uma delas corresponde a três fases distintas do desenvolvimento mental.

Desta maneira, a ordem piagetiana de complexidades crescentes, referente à evolução do jogo infantil, apresenta-se sob a forma das seguintes categorias de atividades lúdicas:

- Jogo sensório motor.

Compreende o período de 0 a 2 anos de vida da criança. A atividade lúdica surge, primeiramente, sob a forma de simples exercícios motores, dependendo da maturação do aparelho motor. Assim, cada vez mais a criança traz tudo para si ou, mais precisamente, para o corpo. Este tipo de jogo é caracterizado pelo próprio prazer do funcionamento do corpo.

Esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos simples, com um valor exploratório, e caracterizam-se pelas seguintes subestágios:

. Comportamento reflexo (dos 0 a 2 meses). Nessa fase a sobrevivência da criança é garantida pelos comportamentos reflexos. Exemplo desse tipo de comportamento é a sucção do mamilo ao tocar em sua boca, o choro indicando alguma tensão ou desconforto físico, a defecação trazendo conforto e prazer, etc.

. Reações circulares primárias (dos +/-2 a 4 meses). O período compreendido por essa fase recebe esse nome pois envolve o corpo da criança, ou seja, as primeiras ações coordenadas da vida do bebê. Nesse subestágio, a criança integra o comportamento reflexo para fazer uso de outros objetos, como por exemplo, chupar uma chupeta e o dedo. Assim, todo o comportamento que garante sua sobrevivência é utilizado para causar prazer. A criança começa a sustentar a sua cabeça e fazer movimentos circulares, fixa os olhos em coisas atrativas e interessantes para ela, como por exemplo, o rosto da mãe, objetos coloridos e brilhantes. Pode até mesmo segui-los com o olhar.

. Reações circulares secundárias (dos +/-4 a 8 meses). Iniciam-se as ações intencionais. As ações ocorridas ao acaso são observadas e esses movimentos são feitos e repetidos devido ao sucesso obtido. Por exemplo, a criança, ao esbarrar no chocalho, produz um barulho e, assim, sucessivamente, passa a balançá-lo, pois este jogo lhe dá prazer.

Há um grande desenvolvimento motor, com maior sustentação e mobilidade da cabeça e do tronco; deitada, mexe pernas e braços; sentada com apoio, aumento do seu campo de ação e mobilidade da cabeça e do tronco; sua visão aperfeiçoa-se, começa a engatinhar, emite sons variados e

procura imitar sons e gestos de outras pessoas, sorri e atira-se para as pessoas familiares e tende a chorar, a princípio, para aquelas que desconhece; expressa-se com alegria, tristeza e zanga.

. Coordenação de esquemas secundários (dos +/-8 a 12 meses). Nesse subestágio há uma grande acomodação das novas estruturas adquiridas em etapas anteriores, ou seja, ocorre a repetição dos esquemas bem sucedidos para a inclusão de uma gama cada vez maior de novas experimentações. Há uma maior coordenação motora para atingir sua meta.

Por exemplo, engatinha e estende o braço para alcançar um determinado objeto. Permanece mais tempo sem apoio, liberando as mãos, tenta ficar de pé e dar os primeiros passos, apesar do equilíbrio precário. Manipula os objetos com maior interesse pelas novas descobertas: sacode, bate, empilha, derruba, etc. Ocorre uma integração intersensorial, isto é, tudo que é visto é tocado com as mãos. Pede coisas através de gestos, gritos e com alguns sons que representam determinados objetos, podendo surgir as primeiras palavras.

. Reações circulares terciárias (+/-12 a 18 meses). Nesse subestágio, a criança experimenta várias formas de situações lúdicas, tentando atingir suas metas, variando suas formas ou ação, começando a observar o efeito

de sua conduta no meio à sua volta. Tende a se locomover de forma bípede, deslocando-se pelo seu ambiente com maior presteza. Com as mãos livres transporta objetos, puxa-os pelo cordão ou empurra-os enquanto anda. Com movimentos mais precisos inicia o uso das duas mãos, realizando atividades como encaixar e empilhar. Sua comunicação aperfeiçoa-se, já pede apontando ou levando a pessoa até o objeto que deseja, ou mesmo usando um restrito vocabulário.

. Invenção de novos meios através de combinações mentais (+/-18 a 24 meses). Esse é um subestágio de transição em que se percebem vários aspectos do estágio posterior. O desenvolvimento ocorre num fluxo mais acelerado. A criança não mais realiza sucessivas tentativas até conseguir o resultado que deseja, a chamada fase de "tentativas e erros"; agora já planeja sua ação mentalmente antes de executá-la fisicamente, caracterizando desse modo, o início de um novo período. Assim, podemos notar um grande desenvolvimento do pensamento, da motricidade, da linguagem e da independência pessoal.

O jogo sensório-motor é caracterizado pela experimentação motora, onde a satisfação lúdica consiste em manipular objetos, tocando-os, deslocando-os, superpondo-os, montando-os e desmontando-os. Movimentando-os, a criança descobre os próprios gestos e repete-os em busca de novos estímulos sensório-motores. Tal fato constitui a forma

inicial do brincar infantil, eles não são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-vercais. Eles reaparecem por toda infância até mesmo na fase adulta.

"Por exemplo, um adulto se diverte fazendo funcionar o seu carro novo, sem outra finalidade que a do próprio prazer de exercer seus novos poderes". (Piaget, p.149)

- Jogos Simbólicos.

Período entre os 2 a 6 anos, a tendência lúdica manifesta-se predominantemente, sob a forma de jogo simbólico, ou seja, jogo de ficção, imaginação, ou de imitação.

O jogo simbólico desenvolve-se a partir dos esquemas sensório-motores os quais, à medida em que são interiorizados, dão origem à imitação e, posteriormente, à representação. Assim sendo, este tipo de jogo é caracterizado pelos seguintes subestágios:

. Operações concretas (2 a 12 anos). Essa etapa é caracterizada pelo desenvolvimento do pensamento infantil e pelo planejamento mental ocorre antes de sua ação. Há pleno desenvolvimento da função representativa (grande imaginação, inicia-se o jogo simbólico ou faz-de-conta). Neste tipo de atividade, a criança dá significados pessoais à objetos e à brincadeira que realiza. Reproduz em suas brincadeiras, tudo que observa à sua volta, com sentimentos e emoções. E assim,

de acordo com a compreensão que tem da realidade, baseada em suas vivências pessoais, isto é, através do jogo simbólico, a criança modifica a realidade em função dos seus desejos, podendo trazer à tona experiências do passado ou explorar precocemente alguma situação através da imaginação.

Desse modo, pode se observar os seguintes aspectos, típicos desse subestágio:

* **Egocentrismo:** é a tendência da criança de ligar tudo o que lhe acontece a seus sentimentos e ações, sendo incapaz de ver do ponto de vista do outro.

* **Centralização:** a criança só considera um aspecto de cada vez ao dar resposta a um problema. Inicialmente, a criança usa apenas critérios perceptivos (tamanho, volume, espessura, cor, ...) ficando sua resposta imperfeita.

* **Irreversibilidade do pensamento:** a criança não consegue reverter as operações que realizou ao começo para comprovar o seu raciocínio.

* **Raciocínio transdutivo:** a criança liga dois fatos que não mantêm relação entre si. A criança acredita que os fatos da natureza estão ligados, ou são influenciados pela sua vontade. Por exemplo, quando a criança comete alguma peraltice, e logo em seguida lhe ocorre alguma acidente, costuma justificar tal fatalidade como sendo castigo do céu (Deus).

* **Animismo:** a criança atribui sentimentos humanos a objetos à sua volta.

Há um grande desenvolvimento da fala, as palavras se organizam em frases e a linguagem existe simultânea à ação. A criança torna-se um ser falante, passa a expressar suas idéias e emoções, tornando-se participante do mundo adulto. As estruturas gramaticais vão sendo logicamente generalizadas, resultando em construções próprias. Por exemplo, quando a criança fala: eu comi, eu bebi, logo generaliza e diz: eu fazi, eu trazi, etc.

* Socialização: apresenta um grande impulso. É o período em que a criança começa a frequentar a pré-escola e entra em contato com um grupo de sua faixa etária. No início desse período, a criança brinca só, iniciando-se a chamada brincadeira paralela, ou seja, apesar das crianças estarem próximas, cada uma se entretém com sua atividade particular. As aproximações ocorrem a partir do interesse pelo brinquedo do outro; compartilhar é difícil, mas com o adulto próximo, começam as primeiras atividades em grupo. Ao final deste período, ela brinca em grupo, em atividades cooperativas, com regras estabelecidas pelas próprias crianças.

Há grande necessidade de se desenvolver a autonomia para a formação do próprio eu. No início, pode surgir a chamada "fase de oposição" ou "negativismo", onde a criança quer fazer prevalecer as suas vontades. São comuns as crises de birra, choro, bater de pés, etc, quando quer alguma coisa pode vir a falar "não" só pelo gostinho de ser

"do contra". Dificilmente é convencida do contrário. Isto também-pode ser associado ao período em que se consolida o controle esfinteriano vesical e anal, às vezes problemático. Podem ocorrer complicações, se este período for carregado de ansiedade e preocupação com o asseio da criança.

* Sexualidade: interessa-se pelas diferenças sexuais. Segundo a psicanálise, é o período do "Complexo de Edipo", onde ocorre um desejo de aproximação com o genitor, levando a criança a experimentar uma situação de tensão e conflito, muitas vezes inconsciente.

* Moralidade e responsabilidade: são internalizadas e a própria criança julga seus atos e os dos outros. Entretanto, esta moral, a criança compreende que, para julgar os próprios atos e os de outras pessoas, é necessário levar em conta a intenção com que estes foram cometidos.

. Pré-conceitual (2 a 4 anos). Esta fase recebe esse nome porque não existem conceitos verdadeiros, ou seja, a atribuição de uma palavra a uma determinada classe de objetos. Os conceitos carecem de generalização. Quando a criança pensa numa geladeira, em seu pensamento forma-se apenas a imagem da geladeira que ela conhece, não há uma generalização para outros diferentes tipos de geladeira.

Ocorre um grande progresso no desenvolvimento motor (pula, corre, salta, desce e sobe escadas, usa os aparelhos do parquinho - escorrega, gangorra, balanço - usa triciclos com desprendimento, etc.

A coordenação motora fina torna-se mais precisa (rosqueia, empilha, encaixa, enfia contas, etc). Neste período, ocorre um planejamento da ação, há uma substituição da ação casual por uma ação coordenada e prestabelecida mentalmente. As peças do quebra-cabeça são encaixadas num determinado lugar, não ao acaso, mas intencionalmente.

A criança torna-se cada vez mais independente nos hábitos da sua vida diária, principalmente nos hábitos de higiene (uso do banheiro, tomar banho, escovar os dentes, etc.).

Já começa a separar e agrupar objetos segundo diferentes atributos (cores, forma, tamanho, espessura, textura, som, gustação, odor, etc.). Começa a nomear atributos, porém ainda se confunde. Sua linguagem verbal se amplia ela, compreende ordens e as executa quando quer. Quer saber o nome de tudo que a cerca em sua vida cotidiana.

Nomeia os objetos de acordo com a sua função. Assim, a faca pode ser chamada de cortador, o perfume de cheirinho, etc.

Começa a se interessar por livros com figuras, e faz a leitura destes livros através das ilustrações.

O jogo simbólico inicia-se a partir da imitação do cotidiano. Depois a criança simboliza atribuindo características pessoais e interpretações próprias à realidade, envolvendo sua percepção de mundo.

O jogo de ficção tem uma função especial na atividade lúdica infantil. De acordo com Piaget,

"consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção." (p.29).

Portanto, o jogo simbólico, de imaginação ou imitação, tem uma dupla finalidade, a de assimilar a realidade, e ao mesmo tempo, ser um meio de auto-expressão, pois a criança brinca com a sua imaginação, entrando num mundo de faz-de-conta que a possibilita realizar seus sonhos e fantasias, angústias, necessidades não-satisfeitas, aliviando assim a sua tensão.

A criança tende a reproduzir nesses jogos as atitudes e as relações por ela vivenciadas em seu meio ambiente. Assim, poderá ser austera, liberal, carinhosa, agressiva, intempestiva, ambiciosa, etc., conforme o tratamento que recebe dos adultos de seu convívio. Assim

sendo, é através desta conduta lúdica que a criança se expressa e se integra na sociedade.

. Intuitivo (4 a 7 anos). A lógica é baseada não em fatos comprovados e sim no desejo, vontade ou temor da criança. Ela começa a apresentar argumentos e razões para aquilo que afirma, não baseada na lógica como os adultos concebem, mas a partir de premissas consideradas válidas, de onde se deriva uma conclusão. É a idade dos "porquês". Há necessidade de se descobrir a causa das coisas.

Adquire praticamente independência total nos hábitos do cotidiano, pois a habilidade motora fina está bem desenvolvida (abotoar, dar laços, amarrar sapatos, etc). Torna-se responsável por pequenas tarefas domésticas (alimentar o cachorro, regar plantas, preparar um lanche simples, escolher a própria roupa de acordo com o clima, realizar alguns serviços domésticos, etc.).

Seus movimentos adquirem maior equilíbrio e coordenação, aprimorando a destreza e a força (soltar pipa; andar de bicicleta, de skate, patins, carrinho de rolimã, etc.) começa a desenvolver as atividades esportivas, pois já compreende as regras (futebol, queimado, ...). Ao final dessa fase, passa a estabelecer as próprias regras e reclama quando um companheiro as transgredir. A motricidade fina se aprimora, aparecendo mais claramente a mão dominante (uso de tesoura: primeiro só para picotar, depois recorta em retas,

curvas, figuras simples). Gosta de montar e desmontar brinquedos para ver como funcionam, usa movimentos de aparafusar e desaparafusar; faz montagens usando a imaginação ou copiando modelos simples.

A capacidade de representação gráfica, através de desenho, vai do rabisco às primeiras figuras representando pessoas e objetos da vida da criança, até chegar desenhar cenas.

Classifica objetos por forma, cor, tamanho, espessura, etc, com maior certeza que no período anterior, e os nomeia. Porém apresenta dificuldades em considerar dois atributos de uma só vez.

Começa a fazer ordenações de objetos por tamanho, tonalidade, espessura, etc, embora possa ainda demonstrar dificuldades (o mais fino ou mais grosso que ..., o mais claro e o mais escuro que ..., o menor/maior que ...).

Os conceitos espaciais (acima, abaixo, atrás, na frente, esquerda, direita, dentro, fora, ao lado etc), passam a ter significado para a criança a partir de sua própria experiência, inicialmente com seu próprio corpo, extrapolando para os objetos próximos. Consegue se localizar em lugares familiares a partir de pontos de referência concretas (padaria, parquinho, supermercado, etc.).

Os conceitos temporais apresentam maior dificuldade para serem compreendidos. Inicialmente, sente a passagem do tempo pelos seus próprios ritos biológicas. A

seguir, compreende que algumas coisas acontecem antes e outras depois. No fim desta fase, a criança inicia a compreensão de horas, dias, meses, anos, das estações, associando-os a eventos concretos que ocorrem no seu dia-a-dia.

O conceito de quantidade está ligado à via perceptiva estabelecendo inicialmente a relação entre tamanho e quantidade (3 maçãs mais que 3 uvas), mas logo a criança desenvolve a correspondência termo, que neste caso levaria à resposta correta. Com essa aquisição e a manipulação concreta de quantidade a criança começa a realizar operações simples. Estabelece sequências numéricas; começa a compreender o uso do dinheiro e o seu valor a partir da relação de quantidades e o poder de compra do dinheiro em relação às coisas de que gosta.

Através das histórias e dramatizações, é capaz de imaginar o desenlace de uma situação a partir do que aconteceu inicialmente. Seu pensamento começa a se estruturar de uma forma mais lógica; no fim deste período, baseia suas conclusões em fatos observados. Ordena figuras numa sequência lógica, em termos do que vem antes e do que acontece depois. Sua observação se torna mais apurada e é capaz de perceber os detalhes essenciais. Prevê situações. Por exemplo, sabe que pode se machucar ao utilizar uma faca. É capaz de perceber absurdos.

A linguagem facilita a expressão de idéias e sentimentos. A construção gramatical vai se aperfeiçoando, os erros iniciais vão sendo eliminados e a criança fala da mesma forma que as pessoas da comunidade em que vive.

Começa a se interessar por letras e números, quer saber o som das letras, gosta de copiar no papel ou no quadro.

O grupo de amigos passa a ser importante, pois suas atividades são basicamente grupais. Interessa-se pela sua comunidade. Anda pela vizinhança próxima, dá recados, faz compras simples. Inicia o interesse por sinais de trânsito.

Torna-se mais crítica com sua produção, querendo receber, elogios pelo que faz. Começa a separar o real da fantasia.

. Jogo de regras. Começa a manifestar-se por volta dos cinco anos, mas o seu desenvolvimento fundamental ocorre por volta dos sete a doze anos, predominando durante todo o percurso da existência humana (esportes, jogos de cartas, vídeo-game, etc.). o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. E na criança, por volta dos onze a doze anos, efetua-se uma transformação fundamental do pensamento marcando a passagem do pensamento concreto para o formal. Segundo Piaget, esta passagem também é conhecida como

"hipotético-dedutivo, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puxar hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental maiores que o pensamento concreto". (p.53)

Em resumo,

"os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), em que há competição dos indivíduos (sem que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos". (Jean Piaget, p.185)

Assim sendo, o que caracteriza este tipo de jogo é o fato de ser regulamentado por regras, ou melhor, por um conjunto sistemático de leis que asseguram a reciprocidade dos meios utilizados. Desta forma, a conduta lúdica requer a interindividualidade sob o comando das regras impostas por um determinado grupo, e a sua violação implica em faltar a certas obrigações estabelecidas coletivamente, em comum acordo, o que confere um caráter eminentemente social.

Em suma, a essência humana consiste numa oscilação contínua e eterna de reajustamento ou equilibração. Cada etapa do desenvolvimento leva o homem a um progresso sobre os seus atos anteriores, pois existe uma necessidade de incorporar o meio a si próprio; tal assimilação, seja de objetos, ações e pensamentos, se acomoda e se adapta até o momento em que se torna duvidosa, sofrendo assim uma desequilibração. Como afirma Claparède,

"uma necessidade (um interesse, uma pergunta, etc) é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela existe qualquer coisa, fora de nós e em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança". (p.14)

E função de uma melhor organização, que afetua-se a evolução mental e afetiva sempre no sentido de uma equilibração mais completa.

2.2. Características peculiares aos jogos

Independente das diversas variantes como sexo, idade, preferência, capacidade, coragem, agilidade, ... que interferem na práxis lúdica, existem certos aspectos que caracterizam os diversos tipos de jogos.

2.2.1. Ficção

O jogo possui uma atmosfera de espontaneidade, pois mesmo a existência de regras pré-estabelecidas, o jogador tem em seu poder uma ampla gama de alternativas para a sua atuação que, só dependerá de sua iniciativa, disposição e criatividade. Portanto, a ruptura com as regras manifesta um certo poder de liberdade de invenção. Logo, o jogador torna-se capaz de distanciar-se do real, impondo-lhe a sua própria ficção. Esta tendência ao imaginário é geralmente compartilhada e, deste modo, sua permanência e legitimidade dependerá da decisão e dos acordos com os demais participantes.

Por exemplo, o jogo de vôlei foi criado basicamente a partir do uso das mãos. Hoje já existe o futevôlei, onde os pés são quem rege o jogo.

2.2.2. Descontração

A atmosfera lúdica flui, predominantemente, com uma certa descontração. É como se o jogo funcionasse como uma "válvula de escape", ou seja, um afastamento das tensões e das lutas cotidianas. Essa fuga temporária da realidade é tendenciosamente voltada para a distração, o descanso, e mesmo que a capacidade de absorção lúdica seja inteiramente

intensa e total, ela se realiza sob um clima de arrebatamento e entusiasmo. No desenrolar do jogo, as ações são acompanhadas de um sentimento de exaltação e tensão, e concomitantemente, por um estado de alegria e de distensão. Melhor dizendo, sua preocupação está concentrada num plano da ficção que, precisamente, não é real. E nessa entrega puramente fictícia que reside a própria essência do jogo. Assim sendo, durante alguns instantes as preocupações e agressões da vida cotidiana são esquecidas.

Sartre mostra bem esse propósito do jogo:

"O descanso que a criança obtém no jogo é pois simultaneamente uma recuperação e uma proteção. Para se defender contra a hostilidade do mundo, eu posso lutar contra ele ou anulá-lo." (p.13)

Jacques Henriot reforça o pensamento de Sartre: "o jogar é explorar o mundo, medir-se com ele, reunir as suas forças para resolver uma dificuldade, vencer um obstáculo." (p.58)

2.2.3. Socialização

Uma criança que joga é um ser que se socializa. O jogo possibilita aos seus participantes estabelecer uma relação com outrem sob a forma simultânea da confrontação e da

colaboração, ou melhor, do antagonismo e da cooperação. Assim, mesmo que num jogo não haja a figura do adversário, existirá sempre a presença imaginária de um opositor, pois contra a própria pessoa que joga há toda uma realização; logo institui-se uma relação de reciprocidade repleta de desafios.

Sartre afirma, em sua obra, "As Palavras", que:

"O jogo coletivo constrói uma micro-sociedade onde se põe a funcionar as lutas e as ajudas, o altruísmo e a abnegação racional, as identidades e as diferenças. Poder-se-á facilmente notar a influência das próprias formas da sociedade numa tal situação: bastará, por exemplo, observar as diferenças entre os jogos das raparigas e os dos rapazes e relacioná-las com os estatutos e os papéis que distinguem as mulheres dos homens na nossa sociedade. A socialização das crianças, para a qual o jogo contribui de forma fundamental, desemboca tendencialmente na reprodução da sociedade em que o jogo se inscreve." (p.27)

A socialização nada mais é que uma tomada de consciência mediante o papel a ser desempenhado em função da existência das demais pessoas.

2.2.4. Competição

O jogo manifesta-se sob uma forma de competição, porque sempre carrega em seu bojo um desafio a vencer.

Quando uma criança joga, ela se depara constantemente com o desafio escolhido ou criado para que possa atingir o objetivo e resolvê-lo, ou seja, ultrapassar-lhe as dificuldades.

Em muitos casos, a competição não é explícita, mas o prazer intrínseco ao jogar só existe com o propósito da vitória. Por isso, o papel do educador é fundamental no sentido de preparar a criança para a competição sadia, na qual impere o espírito de cooperação e respeito mútuo entre os jogadores, pois a criança precisa estar preparada emocionalmente para poder vir a aceitar naturalmente o fato de ganhar ou perder, que se constitui uma inevitável decorrência do ato de jogar.

2.2.5. Regras

Jogar é aprender a obrigação e a moral coletiva. O jogo é uma atividade complexa e não simplesmente uma espontaneidade imediata. Haja vista que em sua totalidade é organizado sob fundamentação de regras, sejam estas

explícitas ou implícitas. Logo, a regra é a condição "sine qua non" do ato de jogar.

Nada impede, porém que se desrespeite as regras, mas é a satisfação pelo que foi coletivamente normatizado, ordenado, fixado, que assegura o aspecto essencial do prazer de jogar. Assim, qualquer transgressão às regras do jogo torna seus participantes verdadeiros fiscais, vigilantes e juizes, a fim de evitar qualquer intento logrativo ao contrato social estabelecido antes de iniciar-se a práxis lúdica.

De acordo com as características acima descritas, pode-se observar que o jogo possui aspectos de extrema riqueza, permitindo facilmente antever a fertilidade pedagógica que dele emerge. Cabe ao educador explorá-lo habilmente em sua totalidade significativa, adaptando-o de maneira apropriada aos seus objetivos educativos.

Na atividade de jogar, o ensino encontra tudo o que constitui a própria criança como ser complexo, simultaneamente inacabado e transbordante de potencialidade.

3. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. Espaço lúdico: uma questão de urgência

A ludicidade não possui barreiras nem fronteiras e seu uso continuado pode ser comprovado historicamente mediante o estudo dos diversos períodos da história da humanidade. Tal comprovação nos permite afirmar que toda sociedade é um grande âmbito no qual o "ludus" se promove (do latim "ludus", que significa jogo, brincadeira, divertimento). Curiosamente, e contrariando tal constatação, as salas de aula das instituições de ensino constituem o espaço que menos considera o exercício da ludicidade, sob a alegação de que jogo, brincadeira e prazer não levam a nenhuma produtividade em termos educativos.

Nas palavras de Piaget:

"Apesar dos conceitos proféticos dos grandes educadores, a pedagogia tradicional sempre considera o jogo como uma espécie de

alteração mental ou, pelo menos, como uma pseudo-atividade, sem significação funcional e mesmo nociva às crianças, que ele desvia de seus deveres." (p.193)

Esse desprezo pelo exercício do lúdico, que vem negando à criança, cada vez mais precocemente, a vivência do brincar, é consequência de uma imposição da sociedade moderna, onde o tempo é uma preciosidade que não pode ser desperdiçada: o importante é preparar o indivíduo para o futuro. A partir deste dado, podemos entender porque a escola não acredita que o jogo, ou melhor, que as atividades lúdicas possam contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Em seu estudo "Homo Ludens - O jogo como elemento e cultura" Huizinga observa que:

"a atividade lúdica, entre outras características, tem um poder muito grande de fascinar aqueles que com ela se envolvem, sendo desligada de interesses e praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios; é definida basicamente pela alegria, pelo prazer de sua vivência, e provoca a evasão da vida real. (p.68)

Dai a achar-se que transformar os limites da sala de aula num ambiente envolvente, repleto de euforia, empolgação e entusiasmo, acarretaria uma forma de alienação, ou melhor,

uma evasão do real, é uma outra. A prática nos mostra exatamente o contrário: praticado com características lúdicas, o conhecimento se torna não somente um poderoso instrumento para desmascarar a realidade tal qual ela se apresenta, como também se transforma em um espaço de resistência.

3.2. A evolução histórica do "ludus"

O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, que sempre manifestou uma tendência lúdica. De acordo com a tese de Huizinga, a cultura de um povo surge e se desenvolve impulsionada pelo espírito lúdico. A veracidade dessa afirmação pode ser confirmada através das diversas realizações observadas na esfera da Filosofia, das Ciências e das Artes, no campo militar e político e até mesmo no setor judicial, enfim através da história da humanidade.

Apesar do caráter lúdico dessas realizações mais evidente nas sociedades arcaicas, também aparece nas sociedades mais complexas, muitas vezes atenuado e disfarçado. Huizinga afirma que:

"Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como, por exemplo, a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica. A

vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que, em suas fases mais primitivas, a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo." (p.53)

Assim, o jogo desempenha um papel vital para o indivíduo, não só como forma de distensão e descarga de energia, mas principalmente como instrumento de assimilação da realidade.

Já na Antiga Grécia, Platão (427-348) um de seus maiores pensadores, afirmava na sua obra "As Leis I" que "os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos; e sob vigilância, em jardins de crianças." (p.643)

Platão atribuía ao esporte um valor educativo proporcional à cultura intelectual, e por isso mesmo era totalmente contrário ao espírito competitivo dos jogos, muitas vezes usados de forma institucional pelo Estado, causando verdadeiros danos à formação infantil.

"(...) entre os egípcios, romanos, maias, os jogos serviam como meios para a geração mais

jovem aprender com os mais velhos valores e conhecimentos, bem como normas dos padrões de vida social." (Marrou, p.357)

Com a ascensão do cristianismo, os jogos foram perdendo o seu valor, pois passaram a ser considerados insignificantes, profanos e imorais.

No século XVI, os humanistas restituem, ao jogo seu valor educativo. Os colégios jesuítas foram os primeiros a reintroduzi-los na prática pedagógica e, pouco a pouco, o processo lúdico na educação começa a ganhar novos adeptos.

Ainda no século XVI, Rabelaes proclamava que o ensino se tornava muito mais atrativo quando era aplicado sob a forma de jogo.

Montaigne (1533-1592) por suas vez enfatizava o campo da observação, despertando na criança a curiosidade por todas as coisas que visse ao seu redor.

No século XVII, Comênio (1592-1671) fundamentou seu método segundo as bases da "nova didática", ou seja, na naturalidade na intuição e na auto-atividade, acarretando rapidez, facilidade e consistência no aprendizado.

Mais tarde, no século XVIII, Rousseau (1712-1778) demonstrou que a criança só aprende através da auto-conquista ativa que realiza. E constatou ainda, que os sentidos do homem são instrumentos da inteligência, pois aguçam o pensar; logo, quanto mais o corpo for robusto e são, melhor será o seu desenvolvimento.

Baseando-se no progresso verificado no desenvolvimento psicológico dos alunos e no êxito ou fracasso das técnicas pedagógicas empregadas, as quais deram um novo rumo à educação moderna, Pestalozzi (1712-1778) no séc.XVIII, observou que o jogo é um fator realmente decisivo, que enriquece o senso de responsabilidade e fortalece as normas de cooperação.

Froebel (1782-1852), seu discípulo, considera o jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação infantil. A teoria froebeliana parte do princípio de que a eficiência do processo educacional está em proporcionar à criança atividades criadoras, auto-expressão e participação social.

Finalmente, no século XX, Dewey (1859-1952), grande pensador norte-americano, declara que o jogo faz parte do ambiente natural infantil; logo, que proporciona uma grande contribuição à vida da criança.

Na visão de Edouard Claparède, a educação não tem outro caminho a não ser organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança; assim sendo, o jogo se torna um fator fundamental para a educação.

Montessori (1870-1952), com sua preocupação voltada para o ensino pré-elementar, vai buscar em Froebel a idéia dos jogos educativos e retoma a necessidade desses jogos para a educação de cada um dos sentidos. Esta educadora faz uma importante observação:

"Sabemos encontrar pérolas nas conchas das ostras, ouro nas montanhas e carvão nas entranhas da terra, mas estamos desapercebidos dos germes espirituais, das criativas nebulosas que a criança oculta dentro de si mesma quando vem a este mundo." (Montessori, p.49)

Piaget (1896-1980) vai mais longe e observa que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento dissipada a dispendir as energias das crianças, mas meios que contribuem para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual:

"...jogando, elas (as crianças) chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso permanecem exteriores à inteligência infantil. E por isso que pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construção adaptada, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho." (Piaget, p.158)

Este breve apanhado da evolução histórica do "ludus", deixa bastante claro que a atividade lúdica se constitui o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais

superiores e que, por isso, mesmo, é indispensável à prática educativa.

3.3. Célestin Freinet: uma contestação ao jogo imposto

Ao contrário dos grandes renovadores da prática educativa citados anteriormente, Célestin Freinet (1896-1966) sempre se mostrou rigorosamente hostil à pedagogia do jogo. No entanto, consideramos bastante enriquecedor as argumentações desenvolvidas por este educador, ao que possibilitam de maneira transparente evitar os riscos de um "pedagogismo do jogo".

De acordo com Freinet, quando utilizado como recurso pedagógico, o jogo revela uma verdadeira fuga do educador diante de sua dificuldade em levar os alunos a tirarem tanto prazer do trabalho como retratam do jogo.

Mas, se o jogo faz tanto sucesso, é justamente por corresponder a atitudes inerentes à essência humana; logo, não se pode descartar esse valioso instrumento pedagógico. Hoje mais do que nunca, a escola necessita retomar as atividades lúdicas.

Outra imponente crítica de Freinet é sobre a utilização dos jogos na prática escolar. Quando se reforçar o consumismo exacerbado dos jogos, muitas vezes, esses são concebidos para que os homens esqueçam seus problemas e se

deixem "drogar" por aparências enganosas. Por exemplo: apostas em corridas de cavalos, loteria esportiva, etc.

Ao pensarmos na mídia e no uso socio político feito da mitologia do desporto, é impossível negarmos que a análise de Freinet firma-se em fundamentos sólidos. Contudo, se o jogo exerce uma influência social nociva, cabe aos educadores preparem os indivíduos para lutar contra o mau uso que se vem fazendo do jogo, desmascarando todo e qualquer papel pervertido que a sociedade consumista possa atribuir à práxis lúdica. Só assim a ludicidade terá reais condições de trazer grandes benefícios ao processo pedagógico.

Freinet também faz uma apreciação desfavorável sobre a noção do jogo educativo, que segundo ele, acaba sempre se transformando numa obrigação. O jogo passa, então a assumir todas as características nefastas do trabalho imposto que, por sua vez, foi apelidado por Freinet de "jogo-trabalho" (jogo imposto) o substitui pelo "trabalho-jogo" (satisfação e prazer). Segundo este educador a tarefa escolar se torna interessante e motivadora, se estiver diretamente ligada às preocupações e à vida do aluno. Assim será suficientemente significativa ao educando, e conseqüentemente, será abordada de forma prazerosa, tornando-se divertido levá-la a bom termo.

Esta ambivalência é sentida por Freinet, principalmente quando declara que:

"Se, desde cedo, pelo contrário, a criança se puder entregar a trabalhos-jogos, se toda a sua educação, toda a sua formação (familiar, escolar, social), toda a sua vida, forem centradas sobre a necessidade desse trabalho-jogo (...), o jogo guardará então para ela o seu valor acidental de substituto ou de descanso, mas é ao trabalho que caberá iluminar a vida, será ele que lhe dará harmonia e equilíbrio, que suscitará uma nova concepção das relações sociais". (Freinet, p.197)

Assim, Freinet designa o trabalho como o valor mais alto que deve desenvolver toda a formação porque, só através dele o indivíduo pode se tornar um ser criador.

Se, a princípio, Freinet parece excluir os jogos das atividades educativas sérias e formadoras, é ele mesmo que esclarece:

"Tentaremos não mais nos deixar levar a essas atividades arbitrariamente impostas suscitam e necessitam de jogos de descanso compensadores que são como a antecâmara dos jogos de ganhar e dos jogos-haxixe."

(Freinet, p.192)

Desse modo, na sutileza de sua frase, quase sem querer, Freinet reconhece que as crianças têm a necessidade de

jogar. Convém notar que Freinet não era de todo adverso à atividade lúdica no processo educativo, mas que seu discurso contém uma série de alertas para evitar que o educador venha a cair na armadilha dos falsos jogos. Para ele, a criança deve se dedicar ao trabalho com tanta afeição quando este fosse um jogo (satisfação e prazer). Porém, jamais deve entregar-se ao jogo em si, completamente desvinculado da formação e da educação, tomando o lugar do trabalho pedagógico. E conclui: "O trabalho nem sempre é jogo, e se é nefasto trabalhar sempre, não é bom jogar sempre." (Freinet, p.192). É verdade. Um trabalho difícil exige uma disciplina intelectual redobrada. Dar a esse trabalho uma significação lúdica é unir o útil ao agradável, pois nenhum aluno se sente atraído por realizar uma atividade eminentemente séria e penosa se não tiver um mínimo de prazer, satisfação e predisposição.

Paulo Freire, faz uma abordagem mais avançada sobre o conceito "trabalho-jogo", pois atribui uma nova dimensão à política, trabalhando a consciência crítica. Segundo Freire, a educação lúdica tem como finalidade a estimulação das relações cognitivas, sócio-afetivas, verbais, psicomotoras, a mediação socializadora do conhecimento, tendo como objetivo provocar uma reação ativa, crítica, criativa, indagadora, reflexiva, etc., relações essas que se encontram em total oposição à passividade, submissão, alienação,

irreflexão e condicionamento do "jogo-trabalho" (jogo imposto).

3.4. O jogo jogado

Ainda persiste entre nós o enorme equívoco de considerar o jogo como o grande desordeito das ordens disciplinares. Todavia, no dizer de Huizinga "o verdadeiro jogo cria ordem e é ordem", porque suas regras são elaboradas conjuntamente e, por esse motivo, aceitas pelo grupo.

Em sala de aula, pode-se muitas vezes constatar que as regras disciplinares são determinadas arbitrariamente pelo professor, seja de maneira direta ou camuflada. O cumprimento dessas regras, por sua vez, é obtido através de ameaças e punições. Este fato lamentavelmente, pode ocorrer por pura insegurança do professor, devido ao seu medo de ousar, de correr riscos, ou até mesmo de expor o seu saber. É muito mais cômodo impor o "jogo do poder" ou jogo imposto, seja explícito ou implicitamente, ignorando e desrespeitando totalmente os alunos. Mesmo que não concordem com o jogo ditado pelo professor, as crianças só têm duas saídas: ou adotam um comportamento conformista e submisso, ou se rebelam, se recusando a aceitar esse tipo de jogo. Entretanto, seja qual for o comportamento assumido,

evidencia-se, a fragilidade do jogo imposto em sua suposta harmonia e torna-se patente a ausência do lúdico em sala de aula.

O professor precisa estar ciente de que no processo pedagógico não existem detentores do saber, pois o fenômeno da educação requer uma reciprocidade. Ao educar, o professor também se educa.

O professor deve ter em mente que o ato de educar é um compromisso político e que enquanto tal, é de suma importância recuperar o "ludus", sem jamais perder de vista a sua real finalidade, ou seja, a ação educativa. Esta ação, por sua vez, deve estar contextualizada na vivência do aluno, pois qualquer estudante, seja em que grau de ensino se encontre, tem sensibilidade suficiente para detectar engodos, contradições no discurso e pregações exteriorizadas dos falsos educadores.

E preciso não esquecermos das sábias palavras de Rubem Alves: "só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer, e é justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária". (p.106) Logo, antes de mais nada, o educador deve considerar a sala de aula como um espaço de diálogo, de vivência e convivência, e não apenas como um local de cumprimento de tarefas. Valendo-nos da magnífica expressão de Paulo Freire. "A disciplina não se impõe, se parteja, e se parteja na relação dialética, contraditória entre autoridade e liberdade." (p.65), para afirmar que a

ludicidade contribui diretamente para a formação intelectual, sem torná-la pedante e rígida e, que traz em si o dinamismo, a motivação e o prazer no ato de aprender.

CONCLUSÃO

O espaço lúdico infantil precisa ser mais considerado no âmbito escolar. O ato de brincar é fundamental ao desenvolvimento da criança na esfera física, social, emocional e cognitiva. Logo, o valor da ludicidade não se reduz à recreação, e sua inserção no processo ensino-aprendizagem é potencialmente de uma enorme riqueza pois possibilitará grandes conquistas, permitindo que a aprendizagem se concretize de forma natural e espontânea, tendo em mente o conhecimento e a capacidade criadora infantil.

Partindo dos pressupostos teóricos de vários autores que se ocuparam da educação lúdica "como Platão, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Montessori, Decroly, Dewey, Claparède, Freinet, ..., e principalmente Piaget", e que preconizavam a suma importância do papel do "ludus" na educação infantil, chegamos à conclusão de que o caráter lúdico evidenciou-se através dos séculos como um notável e valoroso instrumento em prol da prática educativa.

O professor que opta por direcionar o seu trabalho pedagógico para a ludicidade faz, a nosso ver, uma árdua e difícil opção, pois essa postura exige do educador toda uma tomada de consciência crítica, reflexiva e criativa em relação à sua atuação profissional, a fim de que possa realmente contribuir para enriquecer a dinâmica das relações sociais e educacionais na sala de aula. Além do mais, esta proposta não tem modelo pronto, nem receita. Ela vai sendo construída na prática, à medida em que levamos em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem e a própria experiência do educador. E concomitantemente à medida em que busca novas alternativas, novos conhecimentos, refletindo e discutindo sempre sobre eles, enfim, realizamos uma reciclagem permanente da prática pedagógica.

O presente trabalho não considera o conhecimento exposto definitivo e acabado, apenas procurou enfatizar que o "ludus" é um componente vital à natureza humana e que é na infância que ele se manifesta mais intensamente. Dessa forma achamos que poderá contribuir para o desempenho enriquecedor e produtivo das propostas pedagógicas oferecidas na pré-escola.

Esperamos que este estudo seja a base para futuras pesquisas que venham a respaldar, cada vez mais, a ação lúdica dentro da prática educativa. Assim, temos a certeza de que seremos capazes de tornar realidade o papel da pré escola que alichamos, isto é, voltada para o desenvolvimento da criatividade, o espírito crítico e a autonomia dos educandos.

NOTAS

1. São métodos segundo o qual todas as operações intelectuais se reduziriam à associação de idéias, sendo um fenômeno puramente automático.
2. FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O caracol*. 2ª.edição
São Paulo. Atica. 1987.--Conhecida obra dentro da literatura infantil.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

LIVROS

- ABERARTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica. Técnica e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- ALVEZ, Rubem. *História de quem gosta de ensinar*. 8ª. edição
São Paulo: Cortez, 1984.
- BATTRO, Antônio M. *O pensamento de Jean Piaget: psicologia e epistemologia*. Tradução de Livro de Macelo. 1ª. edição.
Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 2ª. edição. São Paulo: Summus, 1984.
- BRANDAO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BRASIL. *Educação pré-escolar: programa nacional*. Brasília: MEC/Secretaria de ensino de 1º. e 2º. graus, 1982.

- CLAPAREDE, Edouard. **A educação funcional.** Tradução de J.B. Damaco Fenna. 2ª.edição. São Paulo: Nacional, 1940.
- CRATTY, J.Bryant. **A inteligência pelo movimento: atividades físicas para reforçar à atividade intelectual.** Tradução de Roberto Goldkorn. São Paulo: Difel, 1975.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- ELKIND, David. **Crianças e adolescentes ensaios interpretativos sobre Jean Piaget.** Tradução de Vera Ribeiro. 4ª.edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FERRAN, Pierre; MARIET, François; PORCHER, Louis. **Na escola do jogo.** Tradução de Maria da Assunção Santos. Lisboa: Estampa, 1979.
- FREINET, Célestin. **L'éducation du travail Delachaux et Niestlé, Paris, 1969.**
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 5ª.edição. São Paulo: Cortez, 1983.
- HUIZINGA, John. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura** Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: as artes do disfarce.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- LAMAS, Denise. **Criança, pré-escolar.** Rio de Janeiro: Jotanesi, 1988.
- LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes.** Tradução de Júlio César Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCA, Juan José; AGUIRRE, Luis Pérez. **Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Privação cultural e educação pré-primária.** 2ª. edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução de Alvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Zahar, Brasília, INL, 1975.
- . **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga 7ª. edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1980.
- . **Seis estudos de psicologia.** Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 6ª. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º.grau.** São Paulo: Atica, 1986.

SARTRE, Jean Paul. **El hombre y las cosas.** Buenos Aires, Losada, 1965.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 8ª.edição. São Paulo: Atica, 1991.

ARTIGOS

BARBOSA, Ada Celesta Martini. Conteúdos de aprendizagem: proposta de atendimento para crianças de 4 a 6 anos. **Revista do Professor.** Porto Alegre, v.7, nº.27, p.7-11, julho/setembro, 1991.

ELMAN, Liana Edelstein. Atividade lúdica ajuda a socialização infantil. **Revista do Professor.** Porto Alegre, v.5, nº.20, p.5-6, outubro/dezembro, 1989.

FERREIRO, Emilia. Uma aula inédita para 10 mil professores. **Nova Escola.** São Paulo: Fundação Victor Civita, ano IV, nº.34, p.12-19, outubro, 1989.

KRAMER, Sonia. Criança e legislação: a educação de 0 a 6 anos. Em *Aberto*, Brasília, ano 7, nº.36, p.33-37, abril/junho, 1988.

PICANÇO, Iracy S. Constituinte e escola básica: acesso e qualidade. Em *Aberto*, Brasília, ano V, nº.30, abril/junho, 1986.