



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

**A VIVÊNCIA LÚDICA NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIFICULDADES E POSSIBILIDADES EXPRESSAS NO CORPO DA
PROFESSORA**

Fabiana Fernandes da Silva

SÃO JOÃO DEL-REI
MAIO - 2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

**A VIVÊNCIA LÚDICA NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIFICULDADES E POSSIBILIDADES EXPRESSAS NO CORPO DA
PROFESSORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Fabiana Fernandes da Silva
Orientadora: Prof. Dr^a. Lucia Helena Pena Pereira

SÃO JOÃO DEL-REI
MAIO - 2011

FABIANA FERNANDES DA SILVA

**A VIVÊNCIA LÚDICA NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIFICULDADES E POSSIBILIDADES EXPRESSAS NO CORPO DA PROFESSORA**

Banca Examinadora:

Prof^a Dr.^a Lucia Helena Pena Pereira -Orientadora
Universidade Federal de São João del-Rei -MG

Prof.^a Dr.^a Maria Veranilda Soares Mota
Universidade Federal de Viçosa - MG

Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano
Universidade Federal de São João del-Rei -MG

SÃO JOÃO DEL-REI
MAIO - 2011

**Às professoras que de alguma forma despertam
a criança que existe dentro de seu ser.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e presença constante em minha vida.

À professora e orientadora Lucia Helena, pela atenção, disponibilidade, carinho e principalmente pela sua generosidade em compartilhar todo o seu conhecimento comigo.

Ao meu amor Cristian, pela paciência e compreensão em relação aos momentos em que precisei estar ausente. Obrigada por fazer parte da minha vida.

À Maria Terezinha (*in memoriam*), pelo exemplo de força, dedicação e carinho em todos os momentos. Sei que sua luz continuará nos iluminando.

Aos membros efetivos e suplentes da Banca Examinadora, por aceitarem o convite e trazerem relevantes contribuições.

Aos meus queridos pais, Célia e Walter, pelo apoio, orações e carinho em todos os momentos.

Aos meus irmãos Daniela e Júnior, pelo carinho e por estarem sempre presentes em minha vida.

Ao meu querido cunhado Gustavo, meu agradecimento especial pela sua prontidão e disponibilidade nas traduções e sugestões valiosas.

Ninguém acende uma lâmpada para colocá-la em lugar escondido ou debaixo de uma vasilha, e sim para colocá-la no candeeiro, a fim de que todos os que entram vejam a sua luz.

LC 11:33

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL	18
1.1 A inserção do lúdico no contexto da Educação Infantil no Brasil.....	19
1.2 Ampliando a visão do lúdico na educação infantil: ludicidade, atividade lúdica e vivência lúdica	23
1.3 Prática lúdica: os reflexos no desenvolvimento da criança na educação infantil	27
CAPÍTULO 2	
CORPO E PSIQUE: A MANIFESTAÇÃO DA TOTALIDADE.....	35
2.1 Corpo- <i>psique</i> : contribuições da teoria reichiana	37
2.2 Prática autoritária: os possíveis efeitos no cotidiano escolar.....	39
2.3 A formação dos bloqueios energéticos: couraças musculares e de caráter	42
2.4 Vivência lúdica: autenticidade e flexibilização dos bloqueios	48
CAPÍTULO 3	
A PRÁTICA LÚDICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA UMA VIVÊNCIA LÚDICA.....	53
3.1 Os passos metodológicos: o percurso traçado.....	53
3.2 Uma parada para observar	57
3.3 Análise das observações	58
3.3.1 O espaço da sala de aula: o que é feito nele?	58
3.3.2 As atividades lúdicas e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos: dentro e fora da sala de aula	62
3.3.3 As relações no cotidiano da educação infantil: professora-alunos e alunos-professora	66
3.3.4 A vivência lúdica das professoras: as diversas manifestações corporais	71
3.4 Na escola: como foi observar.....	79
3.5 Uma parada para a escuta.....	81
3.6 Análise das entrevistas	82
3.6.1 A Concepção das professoras: lúdico e vivência lúdica	82
3.6.2 O lúdico na infância das professoras: em casa, na rua e na escola	84
3.6.3 Profissão Docente: encanto e desencantos	87
3.6.4 A Prática lúdica: contribuições para a vida dos alunos.....	90
3.7 Na escola: Como foi entrevistar	93
ENCERRANDO TEMPORARIAMENTE	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A.....	104
APÊNDICE B.....	105
APÊNDICE C.....	106
APÊNDICE D.....	108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei

RESUMO

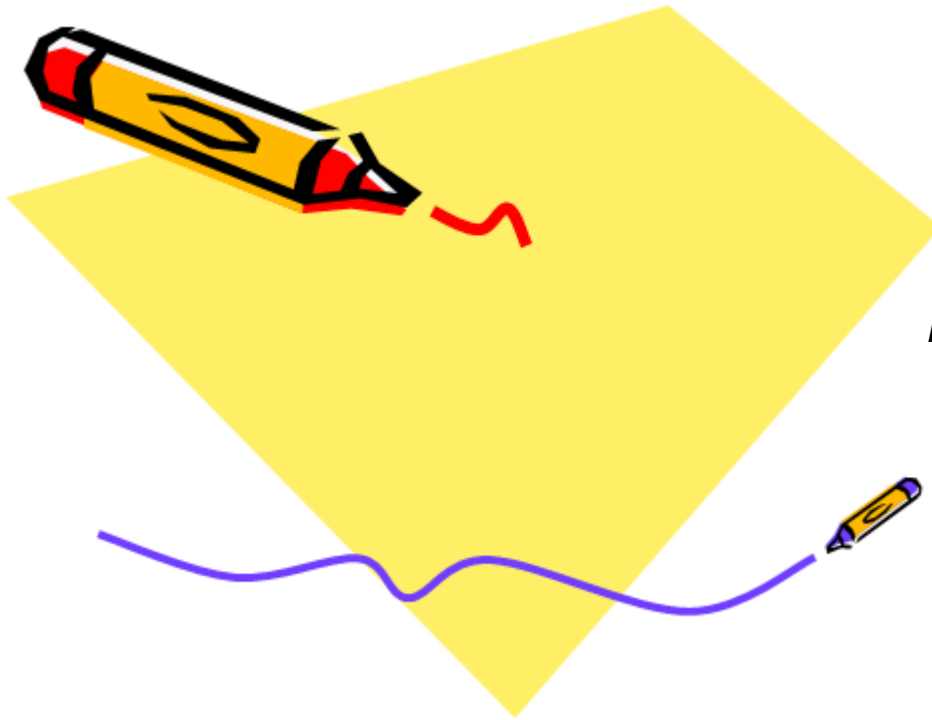
Esta pesquisa teve por objetivo investigar como a professora de educação infantil trabalha o lúdico em seu cotidiano escolar, que dificuldades e possibilidades se expressam em seu corpo que podem influenciá-la a vivenciar ou não o lúdico. O referencial teórico foi dividido em dois campos. No que se refere à expressividade corporal das professoras de educação infantil, foram utilizados como referenciais os textos de Reich (1991; 1995; 1998) e de autores que abordam seus estudos, Keleman (1992), Lowen (1983), Mota (1999), Pereira (2005), entre outros. No que tange à questão da ludicidade, foram abordados alguns teóricos como: Luckesi (2002), Pereira (2005), Rego (1995). Com o propósito de atender ao objetivo proposto, a presente pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso Múltiplo, foi realizada em uma escola da rede pública municipal da cidade de Lavras – MG, no segundo semestre letivo de 2009, que compreende os meses de agosto a dezembro, com duas professoras que atuam no segundo período (1ª Etapa) da educação infantil. Os métodos utilizados para a coleta de dados foram observações diretas e entrevistas. O primeiro se deu por meio de acompanhamentos da prática das professoras investigadas, e o segundo ocorreu ao final da pesquisa de campo. Os dados foram sistematizados em categorias de análise e interpretados à luz das teorias abordadas. Os resultados permitem apontar que a professora que vivencia o lúdico no seu cotidiano escolar, valoriza o lúdico por si só e proporciona a si mesma e aos seus alunos a vivência do lúdico. Ao passo que, uma professora que apresenta dificuldades corporais, que valoriza o lúdico como um fim pedagógico, que não goste de brincar, dificilmente desenvolverá uma vivência lúdica, impossibilitando os seus alunos de vivenciar a ludicidade.

Palavras-chave: Ludicidade. Expressividade. Prática da Professora de Educação Infantil. Vivência Lúdica.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the teachers works the playful childhood education in their school routine and difficulties and possibilities that are expressed in your body that may influence them to experience result to be playful or not. The theoretical framework was divided into two camps. To demonstrate with regard to the expressiveness of the body of kindergarten teachers, were used as reference texts like Reich (1991, 1995, 1998) and authors who approach their studies, Keleman (1992), Lowen (1983), Mota (1999) , Pereira (2005), among others. Regarding the issue of playfulness, as some theorists have been addressed Luckesi (2002), Pereira (2005), Rego (1995). Aiming to attain the goal, this qualitative study *Multiple Case Study*, was conducted in a public school from the city of Lavras - MG, in the second semester of 2009, which covers the months from August to December, with two teachers who work in the second period (step 1) of childhood education. The methods used for corpus collection were direct observations and interviews. The first method was through the practice of follow-ups of the teachers surveyed, and the second occurred at the end of fieldwork. The data were organized into categories of analysis and interpreted in the light of the theories discussed. The results may point out that the teacher who experiences the play in their daily school life, the novelty value alone and gives herself and her students the experience of play. Whereas, a teacher who has difficulty body, which enhances the play through a pedagogical purpose, that does not like to play, difficult to develop an entertaining experience by preventing students from experiencing the play for education.

Keywords: Playfulness. Expressiveness. Teaching practice of Childhood Education. Playfulness experience.



*Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero
A Casa
Vinícius de Moraes*

INTRODUÇÃO

Voltando ao passado... o início da construção

Antes de falar dos primeiros olhares sobre o lúdico e sobre a vivência lúdica na prática da educação infantil, acredito ser importante explicitar o meu interesse pelo tema, bem como a trajetória para a sua escolha.

Em se tratando do interesse pelo tema, é preciso voltar alguns anos, mais precisamente à minha graduação em Psicologia, onde tive o primeiro olhar clínico sobre o lúdico, através da ludoterapia. Nesse espaço, a representação da brincadeira prevalecia, o significado dado ao brinquedo, à sua manipulação, bem como a sua representação na vida do paciente eram os pontos valorizados e observados.

Na metade do curso de graduação, comecei a me envolver com a psicologia escolar e a frequentar o cotidiano escolar através de estágios. No chão da escola, comecei a dar os meus primeiros passos na psicologia escolar através de atividades que envolviam brincadeiras, jogos e dinâmicas com alunos do Ensino Fundamental. Mesmo sendo uma mediadora e utilizando a brincadeira como forma de interação e aproximação dos alunos, hoje, percebo que o meu olhar clínico era mais presente e valorizado do que estas interações e mediações, e que as concepções dos professores sobre atividades na escola envolvendo as brincadeiras eram relatadas como uma atividade extra que lhes permitia uma hora vaga em seu horário.

Acrescentei muitas experiências em minha bagagem acadêmica, algumas significantes para minha atuação e outras não, mas todas válidas para o meu crescimento.

Ao concluir a faculdade e não o *status* de *estudante*, ingressei no curso de pós-graduação lato sensu “Educação e Diversidade” pela UFJF em 2006.

A inserção neste curso partiu justamente de um conflito interno entre o olhar clínico e o olhar social. E esse conflito estendeu-se por todo o curso, onde

pude observar que, assim como as professoras e educadoras buscavam respostas ou receitas para lidarem com os seus alunos e os desafios do cotidiano escolar, eu também buscava respostas para apaziguar o meu coração e, conseqüentemente, o meu fazer.

Com o passar das discussões, pude perceber como o meu fazer estava entrelaçado com o fazer das minhas colegas professoras. Quanto mais elas discutiam sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar envolvendo questões de políticas públicas, institucionais e sociais, mais eu percebia a angústia permanente delas em encontrar “soluções mágicas” para resolver seus impasses e, ao mesmo tempo, um acobertamento da subjetividade de cada professora, principalmente, no que tange à prática lúdica.

O contato permanente com as minhas colegas professoras bem como os relatos das experiências vividas por estas no cotidiano escolar contribuíram muito para a minha experiência profissional e de vida, pois foi através das educadoras juntamente com o estudo de diversos autores que pude perceber qual o lugar que o lúdico era colocado na educação infantil e, ao mesmo tempo, pude questionar as concepções e o papel das professoras nas atividades lúdicas.

Ao estudar Vygotsky, mais precisamente a brincadeira de faz-de-conta, comecei a refletir sobre as minhas experiências e sobre as atitudes dos professores com os quais eu havia trabalhado. E percebi, nos postulados vygotskyanos, a essência do brincar na escola, bem como a importância da participação do professor neste ato, o que me permitiu outro olhar sobre o brincar, ainda desconhecido, mas que me impulsionava a estudá-lo e conhecê-lo melhor.

E foi com esse olhar, de descobrimento, que dei início à construção inicial dos meus estudos, e desenvolvi minha monografia final do curso de pós-graduação “Educação e Diversidade” da UFJF, cujo título é: *A Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil: concepções e construções*. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica com um rico material teórico e devido ao grande interesse em investigar o tema através de uma pesquisa de campo que só poderia ser realizada em um contexto de estudo mais amplo como através de um mestrado, percebi a importância de intensificar e ampliar meus conhecimentos através de um processo de reflexão e

investigação de como a professora de educação infantil tem trabalhado o lúdico em seu cotidiano escolar.

Em 2007, ao concluir minha pós-graduação em Juiz de Fora, retornei então a minha cidade, Lavras, para trabalhar. Contudo, o desejo de continuar os meus estudos persistia.

E foi somente em 2008, quando fui selecionada para fazer a disciplina isolada *Corporeidade, expressividade e educação*, ministrada pela professora Dr^a. Lucia Helena Pena Pereira, do mestrado em educação da UFSJ, que pude ampliar minhas leituras com os estudos de alguns teóricos como Acosta (2000), Luckesi (2002), Pereira (2005), Rego (1995), entre outros, os quais vêm explicar-nos melhor o papel da professora nas atividades lúdicas, bem como o lugar desta em relação ao surgimento espontâneo do lúdico nas atividades infantis.

Ao cursar a disciplina *Corporeidade, expressividade e educação*, até então enigmática para mim, por entrar em um campo pouco conhecido por mim como o da corporeidade, pude perceber que, ao invés de desvendar os “mistérios” deste desconhecido, a imersão na área de estudo tratada na disciplina passou a ser o meu desejo mais instigante, que me fazia sair da minha cidade (Lavras) todas as segundas-feiras, somente para assistir às aulas, para assim, ouvir atentamente todas aquelas considerações que me faziam mergulhar no meu passado e, ao mesmo tempo, repensar o presente.

E foi essa imersão que me possibilitou ampliar o meu campo de visão. A concepção que tinha adquirido sobre o lúdico ganhou um contexto mais amplo, sendo visto não apenas como atividades restritas aos jogos e às brincadeiras, mas sim como momentos de alegria, entrega, vivência e integração dos envolvidos.

E foi em dezembro de 2009, que tive a feliz notícia que havia sido aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da UFSJ. O desejo de ampliar meus conhecimentos dentro do tema vivência lúdica agora se concretizava e o desafio então se iniciava.

Ampliando a construção...

A construção de conhecimento faz parte de um processo de estudos e aprofundamentos de diversos teóricos. Investir em uma construção não é uma tarefa fácil. É preciso, como em toda construção, fazer um levantamento dos materiais que serão utilizados desde a sua base até a sua finalização.

Durante meses, pesquisei e refleti sobre o tema que havia proposto: a vivência lúdica na prática da educação infantil. No primeiro momento, ainda havia dúvida se o foco do estudo seria a professora ou o aluno. Aliás, a dúvida é algo permanente em uma construção. A questão é saber se os materiais em que invisto são os mais adequados. Pois quem não quer dar o melhor de si e do que está disponível para a realização de um sonho?

Com a planta da casa em mente, os materiais em mãos, convido vocês a levantarmos juntos o meu sonho, o meu desejo, a minha construção.

A presente pesquisa traz como objetivo principal investigar como a professora¹ de educação infantil trabalha o lúdico no seu cotidiano escolar e que dificuldades e possibilidades se expressam em seu corpo que podem influenciá-la a vivenciar ou não o lúdico.

Assim, ressalto que a opção por realizar esta pesquisa com as profissionais da educação infantil se deu por entender que é, neste período da educação, que a criança tende a desenvolver e utilizar o lúdico de forma espontânea na sua interação com o mundo. Assim, se justifica a preocupação com o fazer dessa professora, com a forma como ela vivencia o lúdico no seu cotidiano escolar, a preocupação de investigar, ainda, o seu reconhecimento ou não do significado de sua atuação e da utilização da ludicidade na vida das crianças.

O tema proposto, a vivência lúdica da professora da educação infantil, coloca em evidência a importância da entrega total às atividades lúdicas da professora de educação infantil. Foram levadas em consideração a subjetividade desta professora, principalmente, a expressividade de seu corpo. Por isso, faz-se necessário entender como o corpo dessa professora se expressa para, então,

¹ Na presente pesquisa, prioriza-se a forma feminina (professora), pois, nesta etapa da educação infantil, há uma predominância (quase absoluta) das mulheres.

entendermos as possíveis implicações da expressividade na vivência ou não do lúdico.

O primeiro capítulo intitulado de: LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL é dividido em três momentos. O primeiro *A inserção do lúdico no contexto da Educação Infantil no Brasil*, sinaliza o percurso das atividades lúdicas na educação infantil no Brasil, desde os primórdios até os dias atuais. O segundo, *Ampliando a visão do lúdico na educação infantil: ludicidade, atividade lúdica e vivência lúdica*, nos situa quanto ao entendimento do conceito de lúdico e suas ramificações. E o terceiro momento, *Prática lúdica: os reflexos no desenvolvimento da criança na educação infantil aponta* para a importância da intervenção da professora no desenvolvimento dos alunos.

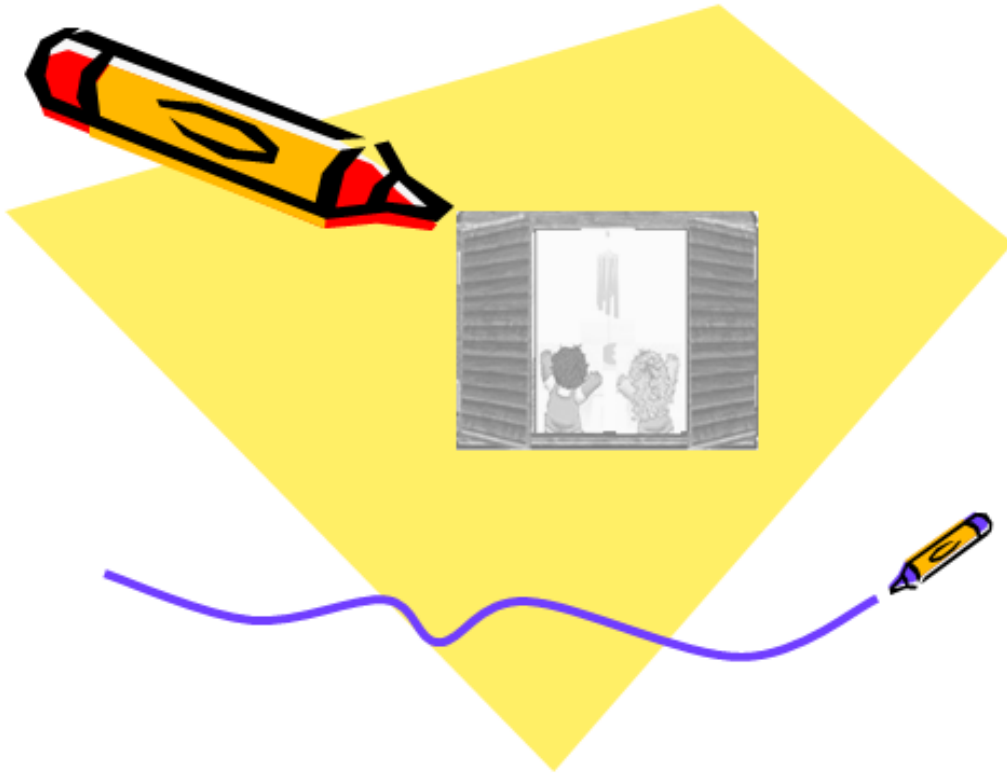
Partindo da necessidade da reflexão do professor sobre si mesmo, sobre seu fazer, sua entrega e sua ação, surge então a questão norteadora deste trabalho: a professora de Educação Infantil tem vivenciado o lúdico no cotidiano escolar? Como isso se mostra?

E é justamente no segundo capítulo: CORPO E PSIQUE: A MANIFESTAÇÃO DA TOTALIDADE, que ressalto a importância deste professor vivenciar por inteiro o lúdico. No primeiro momento do capítulo *Corpo-psique: contribuições da teoria reichiana*, apresento a visão de corpo a que me refiro. No segundo momento desse capítulo, *Prática autoritária: os possíveis efeitos no cotidiano escolar*, discuto como a educação e a história de vida do professor podem se refletir no seu fazer no cotidiano escolar. E, no terceiro momento, *A formação dos bloqueios energéticos: couraças musculares e de caráter*, é verificado como se dá a construção dos bloqueios bem como a formação das couraças no indivíduo. Já no quarto momento: *Vivência Lúdica: autenticidade e flexibilização dos bloqueios*, é ressaltada a compreensão da vivência lúdica como a expressão autêntica do indivíduo pela sua espontaneidade, além da sua função de flexibilizar os bloqueios psicológicos e corporais.

Assim, no terceiro capítulo: A PRÁTICA LÚDICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA UMA VIVÊNCIA LÚDICA são traçados os passos metodológicos bem como toda a parte empírica de observações e entrevistas, e são apontadas as diversas formas de

expressão das professoras e as dificuldades e possibilidades encontradas em seu corpo, o que pode facilitar ou não a vivência do lúdico na educação infantil.

Em ENCERRANDO TEMPORARIAMENTE, vou finalizando a minha construção e fazendo alguns ajustes finais... Neste momento, reflito então, sobre as contribuições apresentadas e as possíveis ampliações a serem feitas.



*Com as paredes levantadas, e as janelas já prontas,
é possível escutar um embaralhado de vozes
em meio a gritos e gargalhadas...*

Quem está de fora quer entrar, mas quem está dentro não quer sair.

E, após este momento mágico, eis que me pergunto:

O que é isto?

Ludicidade?

Atividade lúdica?

Vivência lúdica?

CAPÍTULO 1

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Definir o lúdico hoje, principalmente no contexto da educação infantil, não tem sido uma tarefa fácil, tendo em vista que várias são as abordagens e estudos sobre o tema. Segundo Luckesi (2002), a compreensão sobre as atividades lúdicas, especialmente sobre a sua constituição sócio-histórica e sobre os seus papéis na vida humana, tem origem em várias áreas do conhecimento. Assim, existe uma história do brinquedo, uma sociologia do brinquedo, um estudo folclórico do brinquedo, um estudo psicológico do brinquedo entre outros que são de grande relevância para compreender o papel e o uso das atividades lúdicas na vida humana.

Contudo, mesmo conscientes da importância de todos esses estudos, o foco, neste estudo, coloca-se na compreensão da inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil no Brasil; na ampliação da visão do lúdico na educação da criança e, finalmente, nos reflexos da prática lúdica no seu desenvolvimento.

O reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do estado a ser cumprido nos sistemas de ensino a partir da Constituição de 1988 e, posteriormente, com a inclusão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996 (Lei 9394/96), que preconiza, no art. 29, o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, faz com que a educação infantil no Brasil comece a conquistar o seu espaço e dar visibilidade ao lúdico no cotidiano escolar:

Dar visibilidade à ludicidade na escola é perceber a criança como um ser que possui uma linguagem própria de expressão, é permitir-lhe experienciar um envolvimento mais profundo com que está sendo proposto (BONFIM, 2010, p. 21).

Assim, levando em consideração os aspectos acima enunciados e a ampliação do campo de atuação da educação infantil pela LDB (Lei 9394/96), faz-se necessário um entendimento maior da inserção do lúdico no contexto da educação infantil no Brasil.

1.1 A inserção do lúdico no contexto da Educação Infantil no Brasil

A compreensão da inserção do lúdico no contexto da educação infantil implica conhecer a trajetória da educação infantil no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Oliveira (2006, p. 91) contribui para melhor entendimento deste processo:

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas rodas de expostos existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Ainda segundo a autora, a partir da segunda metade do séc XIX, com a abolição da escravatura no país, a imigração para a zona urbana se acentua para as grandes cidades. Com isso, surgem alguns problemas referentes ao destino dos filhos dos escravos, o que culminou em algumas soluções como a criação de creches, de asilos e internatos, vistos como instituições para cuidar das crianças pobres, sendo adotado um modelo de assistência aos infantes, o qual atribuía à família a culpa pela situação dos filhos.

No final do século XIX, surgem então os jardins de infância, produto do projeto social de construção de uma nação moderna que partia do ideário liberal que reunia condições para que fossem assimilados, pela elite do país, os ideais dos preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, advindos do centro das

transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia:

A idéia de jardim de infância, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendido como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escolanovistas. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Assim, na trajetória da educação infantil, ocorreram alguns embates entre as concepções educacionais presentes na década de setenta e oitenta do século XIX. Houve uma polêmica entre educação e assistência, que foram consideradas como pólos opostos, ocorrendo a supremacia dos discursos que valorizavam a presença do educacional sobre o assistencial.

Esta polêmica derivou do vínculo que as creches tinham com os órgãos de Serviço Social. Somente na década de 1990, começa a ser discutida a inseparabilidade do cuidar e do educar nas creches e pré-escolas. Ao prosseguir, o autor ressalta, também, alguns embates existentes entre as concepções educacionais, entre eles podemos citar divergências quanto à puericultura e à higiene; quanto ao desenvolvimento, à cognição e à recreação e, finalmente, aos embates sobre os jogos e as brincadeiras, cuja abordagem interessa ao presente estudo (ROSAMILHA *apud* SILVA, 2003).

Bacelar (2009) enfatiza, também, o atendimento assistencialista no início das atividades da educação infantil no Brasil, mas observa que, à medida que a educação infantil foi se expandindo, foram surgindo outras perspectivas que visavam atender a outras necessidades que não fossem apenas aquelas das mães que desempenhavam atividades laborais fora do lar e precisavam de um local para deixar seus filhos. Contudo, mesmo após a constituição de 1998, que incluiu a creche na área de competência da educação infantil ao lado da pré-escola, substituindo a concepção de atendimento à criança - a visão assistencialista - por uma visão de desenvolvimento integral, ainda se encontram, nos dias atuais,

práticas educativas onde prevalecem as necessidades de alimentação e higiene na faixa de 0 a 3 anos, a da creche, e para as crianças de 4 a 6 anos, a prática voltada para a preparação para o ensino fundamental. Diante desses entraves, remeto-me à lei de Diretrizes e Bases na Educação, no seu artigo 29, o qual preconiza o desenvolvimento integral da criança:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996 *apud* BACELAR 2009, p. 23).

De acordo com Kuhlman (2000), foi só a partir das idéias escolanovistas de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e do poeta Mário de Andrade, idealizador dos parques infantis na cidade de São Paulo, que se efetivou a valorização das brincadeiras infantis na educação das crianças brasileiras. Ao se referirem aos jogos e brincadeiras infantis como atividades livres, acreditavam que, por meio deles, eram manifestadas as forças criadoras do homem.

Segundo Kishimoto (1997), as atividades lúdicas, mais especificamente, o jogo imaginativo, teve seu início apenas no século XIX, antes este jogo já existia de maneira simples, mas passava despercebido para o mundo adulto nas experiências da infância. Ainda em suas palavras:

Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes infantis da era Disney, e os desenhos animados na TV, com o seus super-heróis como He-man, Batman, Jaspion e outros, provavelmente, influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginativo, tornando-o mais elaborado e sofisticado (p. 59).

Para Silva (2003), é notório que as raízes históricas, culturais e sociais das atividades lúdicas são responsáveis pelas concepções que permeiam as atividades pedagógicas nas pré-escolas e creches atualmente. Essas concepções trazem consigo a ideia de infância que foi construída dialeticamente ao longo da história e do espaço social.

Assim, coexistiam concepções que optavam tanto pela presença dos jogos e brincadeiras livres na escola, quanto pela sua ausência, sendo estes considerados, muitas vezes, perda de tempo ou, simplesmente, atividades que serviam para ocupar um espaço de tempo livre ao final da aula. Segundo Silva (2003), a concepção de ludicidade que ainda predomina em alguns espaços escolares coloca as atividades das crianças na escola divididas entre os jogos e brincadeiras e o trabalho intelectual. Nas suas palavras, é possível visualizar um contexto em que, na maioria das vezes, a brincadeira não está inserida no cotidiano escolar:

São poucas as atividades que permitem a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente pelo professor. Entre professores e pais, há uma presença acentuada da idéia de que o jogo infantil é perda de tempo na escola e que deve ser utilizado quase exclusivamente em momentos de lazer e descanso (SILVA, 2003, p. 16).

Debortoli (2006), ao refletir sobre o brincar, argumenta que a escola ainda está preocupada em formar indivíduos úteis, moralmente disciplinados e tecnicamente preparados para o trabalho, onde se busca esvaziar as tradições, a história dos povos e formá-los para uma nova sociedade: sociedade científica, tecnológica, industrial. Nos dizeres do autor:

Brincadeira na escola, só se tiver uma utilidade clara: domar o caráter, aprender e competir, compreender que nem todos vencem, desenvolver habilidades e comportamentos auxiliar outras aprendizagens escolares, aliviar tensões de aulas chatas e sem significado para as crianças (p. 84).

Wasjkop (2005) e Kishimoto (2009) trazem suas contribuições ao colocarem que vários estudos constataram que o brincar é sugerido, na maior parte das propostas escolares, apenas como pretexto e instrumento para o ensino de conteúdos. Ainda de acordo com as autoras, pesquisas comprovam que, quando há preocupação excessiva do educador em utilizar a ludicidade com o objetivo de

apenas transmitir determinado conhecimento, atividades que poderiam ser prazerosas se transformam em exercícios estéreis e sem sentido tanto para o professor que as propõe quanto para a criança que as vivencia.

Segundo Bonfim (2010), mesmo prevalecendo, em várias práticas, a concepção utilitarista do lúdico, muitos estudos relevantes para a área têm apontado que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento integral do educando, ofertando à criança condições de criar relações com os objetos, com o mundo e com as pessoas que o cercam.

Uma possibilidade de conduzir as práticas educativas de maneira que o ensinar e o aprender se tornem ações interligadas é a ludicidade, aspecto fundamental ao desenvolvimento integral do ser humano. Isso lhe permite um maior acesso “ao campo de possibilidades para a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e corporal, o reconhecimento da identidade do aluno e a interação social” (CANDA, 2004, p. 128).

Luckesi (2002), Pereira (2005), Olivier (2003) e Santin (1994) trazem também em seus estudos esta concepção de ludicidade sob o olhar do ser humano integrado, concebendo-a numa dimensão interna e integral. Interna, porque se trata, nessa concepção, da vivência subjetiva de um indivíduo; integral, porque compreende essa visão subjetiva indissociável da vida exterior deste sujeito na sua inserção sociocultural (LUCKESI, 2002).

E é com esse olhar de integralidade do ser humano que busquei o conceito de ludicidade a partir da experiência interna do sujeito que a vivencia. É desse ponto de vista que apresento a proposta de ludicidade que se faz presente neste estudo, ou seja, não abordarei estudos externos da atividade lúdica, tais como os sociológicos, os etnográficos, os históricos ou os descritivos, que, sem sombra de dúvidas, também são importantes.

1.2 Ampliando a visão do lúdico na educação infantil: ludicidade, atividade lúdica e vivência lúdica

Luckesi (2007) contribui de forma significativa para este estudo, pois configura o lúdico como estado interno do sujeito e ludicidade como a denominação geral para esse estado – caracterizado por ele como “estado de ludicidade”, sendo este estado a qualidade de quem está lúdico por dentro de si mesmo. Assim, o que caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. O autor aponta a experiência pessoal de cada um como um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. E coloca que é mais fácil compreender isso em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. A ludicidade ou o estado lúdico decorrem das atividades lúdicas que podem gerar em nós um estado lúdico ou não, dependendo da forma como as vivenciamos.

Bacelar (2009), também, traz a ampliação da compreensão da ludicidade, reconhecendo sua validade como possibilidade de uma vivência mais plena em todos os âmbitos da convivência humana, seja na família, no trabalho, nos círculos de amizade ou na escola. E ressalta, em seus escritos, que a vivência lúdica como uma experiência plena pode colocar o indivíduo em um estado de consciência ampliada e, conseqüentemente, em contato com conteúdos inconscientes de experiências passadas, restaurando-as e, em contato com o presente, anunciando possibilidades para o futuro. E corrobora o pensamento de Luckesi (2002):

No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra (p. 25).

Nesse contexto, a ludicidade não advém apenas do mundo exterior a cada um de nós, mas, também, do nosso mundo interior, que se relaciona com o exterior. Assim, complementa Pereira (2005):

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (p. 19-20).

A autora considera as atividades lúdicas como uma possibilidade de entrega que é perpassada pelos símbolos, sonhos, desejos, necessidades, dores e alegrias; uma integração conosco e com o outro, em uma troca tácita e significativa. A manifestação das emoções é fundamental, pois elas não podem ser descartadas no processo de autoconhecimento e autoexpressão. As atividades lúdicas são uma necessidade do ser humano, independente de sua faixa etária:

As atividades lúdicas, que têm na busca da alegria e do prazer sua grande alimentadora, se caracterizam como atividades não impostas, experienciadas individualmente ou compartilhadas, tendo como finalidade a vivência do momento presente. As atividades lúdicas possibilitam que a elas nos entreguemos, e, entretecendo símbolos, sonhos, desejos, necessidades, dores e alegrias, nos integremos conosco e com o outro em uma troca tácita e significativa. A possibilidade para que as emoções se manifestem é fundamental, pois, elas não podem ser descartadas no processo de autoconhecimento e auto-expressão. As atividades lúdicas são uma necessidade do ser humano, *independente de sua faixa etária*. Através delas, é possível ter contato mais profundo consigo e com o outro (PEREIRA, 2005, p. 87, grifos da autora).

Olivier (2003) traz o entendimento do lúdico como a alegria, a espontaneidade, a referência a uma lógica que não segue os parâmetros da racionalidade, mas sim a lógica do ser feliz agora, do construir para um futuro e para o novo. A autora contribui de forma significativa para os estudos da ludicidade ao levantar os cinco aspectos fundamentais do lúdico:

1. o lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, ele não é o meio através do qual alcançamos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade;

2. o lúdico é espontâneo; difere assim, de toda atividade imposta, obrigatória; é aqui que prazer e dever não se encontram, nem no infinito, nem na eternidade;
3. o lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade não são aqui enfatizados;
4. o lúdico baseia-se na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não da preparação de um futuro inexistente;
5. o lúdico privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer (p. 22).

Santin (1994) considera a atividade lúdica como uma ação vivida e sentida, não definível por palavras, mas compreendida pela fruição. É povoada pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que “se constroem como labirinto de teias urdidas com materiais simbólicos” (p. 29). Assim, ela não é encontrada nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que a vivencia, que a preenche de significados.

Diante dessas considerações, compartilho com Luckesi (2002) o conceito de vivência lúdica como a vivência plena da experiência. Na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós está pleno, inteiro nesse momento; utilizamos-nos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais.

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis (LUCKESI, 2002, p. 24, grifos do autor).

E é com base nesta concepção de vivência lúdica, que levanto duas questões relevantes para esta pesquisa. A primeira é: como o professor tem trabalhado o lúdico na educação infantil, questão que será aprofundada na análise dos dados, no terceiro capítulo. E a segunda refere-se aos reflexos dessa prática no desenvolvimento da criança na EI; o que será visto a seguir.

1.3 Prática lúdica: os reflexos no desenvolvimento da criança na educação infantil

Segundo Luckesi (2000), “uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento permanentemente construtivo de si mesmo” (p. 20). Pode-se entender que pensar o ser humano dessa forma implica compreendê-lo como um ser em mudança, que possui o potencial de assenhorear-se de si, e não como um ser impotente a ser modelado pela escola e a quem será dito o que fazer. Assim, a atividade lúdica realizada pela professora deve estar envolvida pelos seus sentimentos que, por sua vez, mobilizam suas decisões.

Só nos envolvemos realmente quando nos colocamos por inteiro naquilo que fazemos, portanto, decidir e concretizar exigem mais do que pensamento, exigem sentimento e ação. E é esta possibilidade de ser e estar inteiro que a atividade lúdica propicia. A possibilidade de compartilhar, de se entregar e de se integrar, de fertilizar a expressão de pensamentos, sentimentos e movimentos (PEREIRA, 2005, p. 94).

Levando em consideração que as atividades lúdicas ultrapassam o fazer mecânico, o fazer por fazer, é importante que o professor não utilize as atividades lúdicas apenas como um passatempo em sua prática, mas sim como um momento de interação, de troca e de compartilhamento, momento de integração dos pensamentos, dos sentimentos e dos movimentos em sua prática pedagógica cotidiana, constituindo-se, assim, em atividades relevantes para a formação da criança, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

As atividades lúdicas não só possibilitam o desenvolvimento de processos psíquicos da criança como também lhe servem como um instrumento para “conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais” (REGO *apud* REGO, 1995, p. 114).

Tendo em vista a importância das atividades lúdicas no contexto da EI, faz-se necessário uma breve reflexão: Como tem sido a percepção das professoras

sobre o seu fazer, ou melhor, sobre a sua prática lúdica e sobre o reflexo desta prática na vida e formação das crianças?

Pensar a educação e o cuidado das crianças que se encontram na EI é pensar numa fase da vida em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às expressões afetivas, emocionais e relacionais extrafamiliares.

Tal fato exige uma prática pedagógica que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto socioeconômico e cultural, possuidora de uma história de vida, que apresenta várias dimensões (psicomotora, cognitiva, afetiva e social) a serem desenvolvidas, e que, acima de tudo, são crianças. Por isso, na EI, elas têm direito de se desenvolverem em um ambiente que valorize o mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, no qual muito se aprende (RICHTER, 2006).

E para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das instituições educativas, é fundamental a atuação do educador, atuação esta alimentada pela vivência lúdica, em que o professor se coloque pleno, inteiro no momento, alegre e flexível.

Assim, o professor sai do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de elemento mediador e possibilitador das interações entre as crianças assim como destas com os objetos de conhecimento. De acordo com Oliveira (1993, p. 26), “a mediação em termos genéricos é o processo de interação de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Além de mediador e possibilitador das interações entre as crianças nas atividades lúdicas, o professor, ao dar espaço para as atividades lúdicas como atividade principal, possibilita a construção e a ampliação da criatividade, do aprendizado e, conseqüentemente, do desenvolvimento desta.

Vygotsky (1991) traz relevantes contribuições, ao colocar que as atividades lúdicas se relacionam com o desenvolvimento na medida em que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual a criança se comporta de maneira não habitual para a sua idade. O sistema funcional de participação entre a criança e alguém que se encontra em um nível mais avançado de desenvolvimento

(colegas, adultos, professor) cria a ZDP onde, através da representação de formas mais complexas de comportamento, há uma interação com o raciocínio espontâneo da criança, o que promove seu desenvolvimento.

O desenvolvimento para Vygotsky (1991) se dá em dois níveis, o desenvolvimento real e o potencial. O primeiro se caracteriza pelos conhecimentos dos quais a criança já se apropriou. O segundo consiste naquilo que a criança ainda não sabe fazer sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de outrem. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial denomina-se zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O aprendizado organizado, no qual se delineiam os conhecimentos científicos, se estabelece nesta zona de desenvolvimento.

O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contém, de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual. A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento... O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (VAN DER VEER e VALSINER, 1996, p. 373).

Através das atividades lúdicas, Vygotsky (1998a) ressalta que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento, que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas idéias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha etc. Nesses casos, ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira.

Assim, as brincadeiras infantis são caracterizadas pela dimensão imaginária que tem sua gênese na realidade, no observado ou conhecido. Brincando, as crianças (re)elaboram sua vivências cotidianas em situações

imaginárias ou virtuais. O faz-de-conta cria, portanto, na imaginação, um mundo dominado por significados. Segundo Leontiev (1991), a relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é oferecida antecipadamente nas condições do jogo, ela surge ao longo do jogo. Assim como a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel.

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra:

No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1984 *apud* REGO, 1995).

Vygotsky (1998) refere-se à brincadeira que nasce da necessidade, da frustração e dos desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos pela criança. E é no período da educação infantil que isto ocorre, ou seja, ela fica motivada a experimentar situações que não podem ser realizadas no presente, como, por exemplo, dirigir um automóvel ou ser um astronauta. Quando a criança pode obter tudo o que deseja, não existe a motivação, e Silva (2003, p. 42) ilustra bem esta situação:

É preciso um certo nível de consciência sobre o que não se é, para envolver-se num mundo ilusório e imaginário. Este deforma a realidade que não pode ser alcançada naquele momento e recria num sentido imaginário, em parte imaginário, em parte real.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma suposta situação, cuja característica fundamental é sua relação com a realidade. Ao abordar o tema, Leontiev (1991) deixa explícito que, nas premissas psicológicas do jogo, não há elementos fantásticos. Para ele há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, tende a agir com um objeto qualquer como representante de um objeto real, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária.

Sendo assim, o autor acentua a importância da compreensão que a ação tem no brinquedo. Portanto, a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

Rego (1995) coloca que a brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações. “A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 1991, p. 121).

Assim, através da brincadeira, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos. Com isso, a brincadeira não só possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos por parte da criança, como também serve como um instrumento para “conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais” (REGO *apud* REGO, 1995, p. 114).

Portanto, no contexto escolar, principalmente no período pré-escolar, as práticas pedagógicas deveriam ter seus objetivos delineados a partir da zona de desenvolvimento proximal, o que significa voltar-se para as possibilidades de crescimento da criança. Nessa perspectiva, Rego (1995) aponta as demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor como

fundamentais no processo educativo. Isto não quer dizer que ele deva “dar sempre a resposta pronta”. Tão importante quanto seu fornecimento de informações e pistas, é a promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento.

No cotidiano escolar, a intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos é de responsabilidade do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (REGO, 1995).

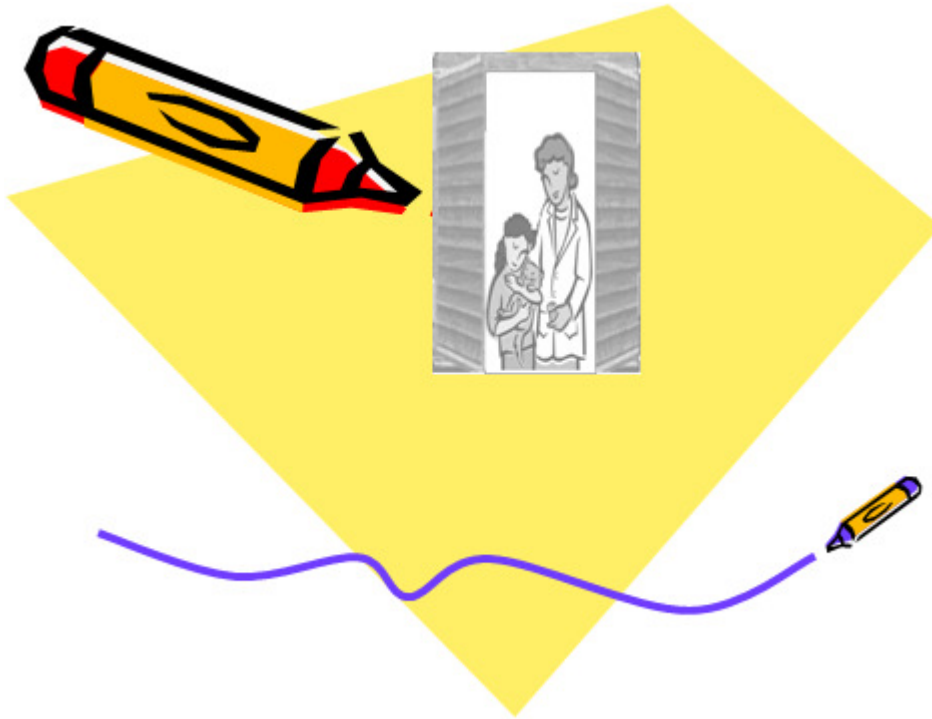
De acordo com Rego (1995), para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que ele conheça as crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas teorias acerca do mundo circundante. Acredito que este deva ser considerado o ponto de partida. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem e que se disponha a ouvir e observar as manifestações infantis nas atividades lúdicas.

Diante da relevância do papel do professor no desenvolvimento da criança da educação infantil, percebe-se a importância de as professoras de educação infantil se perceberem, e perceberem também os seus alunos como seres humanos inteiros, para assim poderem compreender e vivenciar, na prática de sala de aula, uma proposta pedagógica mais lúdica. Isto possibilitará o sentir, o pensar e o agir de todos os atores envolvidos no cotidiano da sala de aula, tanto em relação ao aluno como à professora.

Keleman (1992) ressalta a importância de a professora tornar-se modelo para o aluno e a necessidade desta experimentar um prazer intelectual e corporal para que o aluno possa se conectar também com o seu prazer e desejo de aprender. Quando a professora não está disponível para vivenciar seus sentimentos e, conseqüentemente, vivenciar as atividades lúdicas com seus alunos, em vez de

propiciar uma prática lúdica que é essencial à formação da criança, como já vimos, poderá desenvolver uma prática autoritária que, possivelmente, acarretará efeitos tanto para a formação da criança quanto para si mesma.

Para melhor entendimento deste processo, recorrerei à teoria reichiana que dará maior subsídio para a compreensão de como uma prática educativa autoritária pode dificultar a prática lúdica no cotidiano escolar.



***As janelas continuam abertas e a porta de
entrada que fica entre as duas janelas
permanece fechada.***

***Então, convido vocês a baterem para ver
quem abre:***

Eis, que surge ela: a professora!

O barulho continua e as crianças estão brincando...

Então você me questiona:

***As crianças estão brincando, mas a
professora está fazendo o que mesmo?***

CAPÍTULO 2

CORPO E PSIQUE: A MANIFESTAÇÃO DA TOTALIDADE

Corpo e mente considerados como uma totalidade contrária a visão dualista (corpo separado da mente/razão) preconizada na era positivista, o que vêm confirmar as pesquisas e estudos desenvolvidos nas últimas décadas como as de Antônio Damásio e Humberto Maturana.

Damásio (1996) traz um novo olhar sobre a relação corpo-mente e lança novos desafios para a compreensão da formação do indivíduo e para pesquisas no campo da educação. Ao indagar sobre a dicotomia corpo e mente, fruto da visão cartesiana e da primazia da racionalidade, o pesquisador lança a desafiante hipótese, que desenvolve em suas pesquisas de neurobiologia², de que o cérebro e o corpo encontram-se indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais recíprocos. Contudo, o organismo que é composto por cérebro e corpo, interage também com o ambiente e gera respostas externas espontâneas que são conhecidas como comportamento, além das respostas internas as quais constituem imagens (visuais, auditivas, somatossensoriais) que são a base para a mente:

Quando afirmo que o corpo e o cérebro formam um organismo indissociável, não estou exagerando. De fato, estou simplificando demais. Considere que o cérebro recebe sinais não apenas do corpo, mas, em alguns de seus setores, de partes de sua própria estrutura, as quais recebem sinais do corpo (DAMÁSIO, 1996, p. 114).

Maturana (2001), que denomina o conjunto de suas idéias de Biologia do Conhecimento, onde analisa a visão parcial que se tem do homem caracterizado como um ser racional, contribui de forma significativa para a compreensão da reciprocidade de razão e emoção. Segundo o biólogo, “a presença fundamental do emocionar em tudo o que fazemos, e que nos conecta com nossa história biológica de mamíferos e primatas, não é uma limitação de nossa humanidade, mas, ao contrário, é nossa condição de possibilidade enquanto seres humanos” (1997, p. 278). Nossa cultura, devido à supervalorização da razão como uma forma de nos

² Segundo Damásio (1996), neurobiologia é “o processo por meio do qual as representações neurais, que são modificações biológicas criadas por aprendizagem num circuito de neurônios, se transformam em imagens nas nossas mentes”.

distinguir dos outros animais, desvaloriza as emoções. As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento; do ponto de vista biológico, o que configura as emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que o ser humano se move:

As emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível (MATURANA, 2001, p. 92).

Assim, dizer que a razão caracteriza o ser humano é um antolho, porque cega o indivíduo frente à emoção, desvalorizando-a como algo animal ou como algo que nega o racional. O entendimento que o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional é explicado por Maturana:

O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Todo sistema racional tem um fundamento emocional. Pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário (2001, p. 52).

Damásio e Maturana, por caminhos diferentes, constatarem que, sem as emoções e sentimentos, a racionalidade pode ser obstruída e o corpo dá condições para que emoções e sentimentos existam. Os autores, também, estabelecem relações indissociáveis entre o biológico e o social ou cultural. Corpo, emoções e linguagem se entrelaçam na ação e nas interações:

Nossa corporalidade nos constitui, e o corpo não nos limita, mas, ao contrário, ele nos possibilita. Em outras palavras, entendemos que é através de nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes que existem na linguagem (MATURANA, 2001, p. 53).

Levando em consideração a compreensão do ser humano em sua totalidade, advinda de estudos e pesquisas que não descaracterizam a emoção e a

razão, os estudos de Maturana e Damásio vêm complementar as pesquisas de Reich, um dos maiores estudiosos da relação corpo e mente, trazendo contribuições relevantes com sua teoria para o entendimento do indivíduo na sua totalidade.

2.1 Corpo-*psique*: contribuições da teoria reichiana

Reich nasceu em 24 de março de 1897, na Áustria. Formou-se em medicina em Viena e manifestou, desde os primeiros anos de sua faculdade, interesse pelos estudos na área da sexologia e se tornou psicanalista e discípulo de Freud, ingressando como membro da Sociedade Psicanalista Vienense em 1920. Além dos seus estudos em psicanálise, Reich também apresentava grande interesse pelos estudos da economia sexual³ que, de acordo com o autor, germinou no seio da psicanálise de Freud, entre 1919 e 1923. Somente a partir de 1934, o autor começa a abandonar os estudos da psicanálise para se dedicar aos seus estudos na área da economia sexual, o que culminou, neste período, em sua separação da Associação Psicanalítica (REICH, 1995). Segundo Boadella, *“em Viena, Freud o considerou um clínico brilhante, contudo foi excluído da Sociedade Psicanalista quando suas opiniões se tornaram bastante radicais do ponto de vista social”* (1985, p.11, grifos do autor).

Reich (1995), em seu livro *A função do orgasmo*, ressalta que o tema “sexualidade” atravessa todos os campos científicos de pesquisa e enfatiza a importância de se trabalhar simultaneamente as disciplinas:

Para a maior parte das pessoas, constitui um enigma o fato de que eu possa trabalhar simultaneamente em disciplinas tão diferentes como psicologia profunda, sociologia, filosofia, e agora também biologia. Alguns psicanalistas desejam que eu volte à psicanálise; os políticos empurram-me para a ciência natural e os biólogos para a psicologia (p.13).

Mota (1999) confirma o pressuposto anterior, ao afirmar que Reich critica a visão mecanicista e a ciência positivista, e esboça a possibilidade de outra ciência

³ Economia sexual na abordagem reichiana (1995) é uma teoria da sexualidade científico-natural, empiricamente estabelecida.

que articule diversas disciplinas e produza um saber mais flexível, abrangente e mais aberto.

Reich, como fundante desse entendimento, seguido por seus discípulos e/ou desdobradores de seu pensamento como Alexander Lowen, Stanley Keleman e David Boadella, traz a compreensão de que *corpo* e *psique* são uma totalidade *corpo-psique*, tomando esses elementos como manifestações da mesma realidade: o ser humano. E, por isso, é assumido que atuar na *psique* do ser humano implica reverberações no seu corpo, e atuar no corpo implica reverberações na *psique*, ou seja, atuar no corpo ou na *psique* significa atuar no ser humano como um todo. A expressividade do ser humano dá-se através dessa totalidade (PEREIRA, 2005).

Reich (1995) postulou a unidade funcional entre o psíquico e o somático, afirmando que a mesma energia alimenta estes dois aspectos, gerando a relação e a mútua influência entre atitudes corporais e atitudes psíquicas. Para ele, *psique* e *corpo* são faces de uma totalidade e o ser humano é, ao mesmo tempo, *corpo* e *psique*; dialeticamente, a *psique* determina o *corpo* e o *corpo* determina a *psique*. Segundo Pereira (2005), o caminho percorrido por Reich foi longo, cuidadoso e difícil para chegar a essa relação mútua *corpo e psique* devido às muitas pressões sofridas por parte da comunidade psicanalítica e de outros segmentos da sociedade.

Lowen (1984) ressalta a totalidade *corpo-mente*, e enfatiza que não se pode dividir alguém em mente e corpo, já que nossa personalidade se expressa através do corpo tanto quanto através da mente:

O corpo de uma pessoa nos conta muito sobre sua personalidade. Dependendo da sua postura, do brilho nos olhos, do tom de voz, a posição do maxilar e dos ombros, a facilidade em se movimentar e a espontaneidade dos gestos ficamos sabendo não só quem ela é, mas também, se está aproveitando a vida ou está triste e constrangida (p. 30).

Pereira (2005) confirma esta afirmação ao trazer a concepção de *corpo* como uma das formas de comunicação com o mundo e transmissão de significados, acrescentando que, no *corpo*, se registram nossas crenças, nossas ansiedades, nossas esperanças, nossas etapas de mudança e de construção; se manifestam as marcas da cultura e da sociedade na qual estamos inseridos com suas múltiplas e

contraditórias influências. O corpo apresenta cicatrizes positivas ou negativas de nossa história, que foram traduzidas em compreensões criativas ou restritivas em nosso imaginário (nossas crenças criativas ou errôneas) e que se expressam em nossa personalidade. Tudo o que se dá em nossa história de vida, tem um correspondente no imaginário, que atua em nossa personalidade. De acordo com a autora, nós nos desenvolvemos, percorrendo os eventos de nossas vidas pessoais. O ser humano é um ser que se desenvolve através de seus atos no decorrer do tempo.

Assim, a compreensão dos corpos das professoras nesta pesquisa, corpo-*psique* como uma totalidade, permite a ampliação da concepção dos corpos das professoras, valorizando não apenas seus atos, sua postura corporal, mas também todos os registros que se encontram neles, sua história de vida, as influências sociopolíticas, bem como as práticas escolares vividas por elas.

Reich (1995) nos trouxe essa possibilidade da reflexão sobre as influências sociopolíticas e das práticas autoritárias sobre a estrutura corporal, analisando a formação das couraças musculares em decorrência da contenção de emoções, gerando resistências que se registram em alguma parte do corpo, impossibilitando a expressão própria do indivíduo como será aprofundado mais adiante.

2.2 Prática autoritária: os possíveis efeitos no cotidiano escolar

Reich (1995), ao abordar a educação autoritária, enfatiza que está presente na família, na Igreja, nas diversas instituições, tanto quanto nas instituições acadêmicas, sendo considerada por ele “*uma tendência humana universal, causada pela supressão da vida*”:

A educação autoritária constitui a base psicológica das massas populares de todas as nações para a aceitação e o estabelecimento da ditadura. Os seus elementos básicos são a mistificação do processo vital, um concreto desamparo de caráter material e social, o medo de assumir a responsabilidade de orientar a própria vida e, por

isso, o desejo mais ou menos forte de uma segurança ilusória e de autoridade ativa ou passiva (p. 20).

Mota, Lelis e Fernandes (2004) trazem uma grande contribuição ao enfatizarem que, embora Reich não tenha formulado uma teoria sobre a educação, traz em seus escritos algumas abordagens sobre as questões educacionais, bem como severas críticas à educação, principalmente, ao constatar que, no meio educacional, se encontra uma completa ignorância sobre a criança, o que justifica a prática repressiva⁴, estabelecida através do medo do castigo e da culpa do prazer. Segundo as autoras, os processos educativos autoritários vistos nas escolas provocam desequilíbrios da sensação somática que, por sua vez, afetam a autoconfiança e o sentimento de unidade do corpo. Como forma de controlar seus afetos, as pessoas desde crianças são levadas a enrijecer o corpo através das práticas educacionais, escolares ou não.

Para Reich (1995), os movimentos naturais das crianças são impedidos pelas inibições impostas a ela e provocam distúrbios na pulsação biológica. Ao procurar combater sensações de angústia, a criança interrompe o ritmo normal na respiração e tensiona o abdômen. Segundo o autor, “quase todos os pacientes se lembram de que em crianças controlavam e reprimiam essas sensações do alto do abdômen, que são intensas nos momentos de angústia” (p. 270).

Luckesi (2002) contribui com as considerações anteriores, analisando que as atitudes ameaçadoras, posturas rígidas como ficar horas sentado, o medo e a ansiedade vividos repetidas vezes, e a postura corporal de defesa que o aluno assume diante dessas manifestações se mostram, de forma mais clara, pela dificuldade que o indivíduo apresenta de respirar diante dessas situações de tensão. A respiração presa parece um antídoto possível contra sensações que se deseja anestésiar, pois, ao se respirar menos, há uma diminuição da oxigenação, o corpo trabalha como se estivesse “em uma voltagem reduzida”, por isso, sente menos. Complementa o autor que essa forma de organização corporal vai sendo cristalizada, prejudicando o corpo, a saúde e a própria participação da criança nas atividades propostas.

⁴ A prática repressiva neste estudo possui o mesmo significado de prática autoritária ou educação autoritária abordada por Reich.

A postura corporal de defesa do aluno, a dificuldade na sua respiração, juntamente com as inibições impostas, muitas vezes, por uma prática autoritária, tendem a se refletir em uma perturbação maior, tanto nos movimentos como também nas sensações.

Segundo Lowen (1984, p. 31), *as sensações são determinadas pela respiração e pelos movimentos*. O organismo só sente o que se move dentro de seu corpo. Para que as sensações voltem é preciso que sua mobilidade⁵ seja restaurada:

A mobilidade de todo o corpo é reduzida quando a respiração torna-se limitada. É por isso que prender a respiração é o método mais eficiente de eliminar as sensações. Esse princípio funciona também ao contrário. Assim como as emoções fortes estimulam e fazem a respiração tornar-se mais profunda, a estimulação da respiração e as inspirações profundas podem trazer à superfície emoções fortes.

O autor ressalta que a maior parte das pessoas que sente dificuldade para respirar profundamente e com facilidade se deve ao fato de que a respiração cria sensações e, portanto, as pessoas têm medo de sentir essas sensações. Assim, uma pessoa adulta, como uma professora, pode vir a ter medo de sentir sua tristeza, sua raiva e suas apreensões, devido aos impedimentos decorrentes de sua infância, como mostra a descrição abaixo:

Quando eram crianças seguravam a respiração para não chorar, puxavam o ombro para trás, tensionando o peito para conter a raiva e apertavam a garganta para evitar um grito. O efeito de cada uma dessas manobras é a limitação e a redução da respiração. Da mesma maneira, a contenção de qualquer sentimento resulta numa inibição da respiração. Mais tarde, já adultos, continuam a inibir a respiração para manter esses sentimentos reprimidos (LOWEN, 1984, p. 33-34).

Assim, os estudos sobre a educação autoritária nos ajudam a compreender o que acontece com os alunos como também nos ajudam a

⁵ Mobilidade para Lowen (1984) se refere aos movimentos espontâneos ou involuntários do corpo.

compreender os sentimentos reprimidos e as práticas educativas realizadas pelos professores. As práticas educativas autoritárias do professor podem advir tanto da sua infância, dos bloqueios sentidos pelo seu corpo que são os mesmos vivenciados pelos alunos, derivados de um modelo de prática também autoritária em sua vida, principalmente a escolar, como também podem advir da sua própria postura como professor no cotidiano escolar. O professor que apresenta uma postura rígida também sofre em seu corpo as consequências dessa educação autoritária, visto que para dar conta de toda a cobrança que lhe é dirigida, necessita bloquear os seus sentimentos (MOYSÉS e MOTA, 2004).

Quando os sentimentos de um professor, juntamente com sua espontaneidade, estão bloqueados, há contenção da bioenergia, isto é, da energia vital que circula em nosso organismo; há um encorçamento, e, conseqüentemente, isso gera maior dificuldade de entrega às atividades lúdicas, enfim, dificuldade de vivenciar e realizar uma prática verdadeiramente lúdica (PEREIRA, 2005).

Reich contribui de forma significativa para melhor entendimento da formação dos bloqueios de energia, sejam estes constituídos através de uma prática educativa autoritária ou por outras maneiras de formação de couraças musculares ou de caráter, o que será aprofundado no item seguinte, para então entendermos como a vivência lúdica está diretamente relacionada com a possibilidade de flexibilizar tais bloqueios.

2.3 A formação dos bloqueios energéticos: couraças musculares e de caráter

A energia orgone, também vista como bioenergia, corresponde à energia necessária a todos os processos físicos, mentais e emocionais. Reich detectou que a energia orgone cósmica atua no organismo vivo como energia biológica específica, governando todo o organismo. Pode ser percebida tanto nos movimentos puramente biofísicos dos órgãos quanto nas expressões emocionais, que se tornaram foco da biofísica orgônica (REICH, 1998).

Se a energia orgone do indivíduo flui livremente, este tende a manifestar de forma espontânea sua criatividade e expressividade. Assim, o professor que se

apresenta mais criativo e espontâneo no seu fazer, possui o curso da energia orgone mais livre em seu organismo. Ao passo que o contrário também tende a acontecer.

Segundo Pereira (2005), a espontaneidade do indivíduo, sua autoexpressão e criatividade são bloqueadas quando ocorre a contenção da bioenergia, isto é, da energia vital (orgone) que circula em nosso organismo através da corrente sanguínea e de outros fluidos energéticos como a linfa e os fluidos intracelulares.

Os bloqueios do fluxo da bionergia advêm das experiências emocionais vividas pelo indivíduo que, por sua vez, dão origem a determinados padrões musculares que Reich denominou de couraça de caráter e couraça muscular. A couraça de caráter corresponde ao conjunto de atitudes caracteriais típicas que o indivíduo desenvolve como um bloqueio contra seus impulsos emocionais, resultando em rigidez corporal e perda de contato emocional. Já a couraça muscular corresponde aos espasmos musculares crônicos que o indivíduo desenvolve como um bloqueio contra a irrupção de emoções e sensações, particularmente, angústia, raiva e excitação sexual. De acordo com Pereira, *“às couraças de caráter correspondem as couraças musculares; o que implica que psique e corpo são aspectos de um todo. O ser humano é, ao mesmo tempo, corpo e psique; dialeticamente, a psique determina o corpo e o corpo determina a psique”* (2005, p. 28, grifos da autora).

Para Reich, a atitude muscular é idêntica à expressão corporal. Assim, subtende-se que, se existe uma perturbação somática, esta também tem correspondência numa perturbação psíquica. *“Todo desequilíbrio da sensação somática total afeta simultaneamente a autoconfiança e a unidade do sentimento do corpo”* (REICH *apud* MOTA, 2009, p. 77, grifo do autor).

O caráter, para Reich, não é algo inato, mas sim uma estrutura resultante de situações vividas, de um processo de construção histórica. Como define, “o mundo total da experiência passada incorpora-se ao presente sob a forma de atitudes de caráter. O caráter de uma pessoa é a soma total funcional de todas as experiências passadas” (1995, p. 129). É com ele que vivemos nosso cotidiano, que somos e que nos relacionamos. O caráter é, portanto, o modo como nos

comportamos, é o que orienta nossos atos, nosso jeito de nos comunicarmos com o mundo que nos cerca, com a cultura em que o sujeito está inserido, enfim, com a nossa maneira de ver a nós mesmos e o outro. Reich (1995) afirma:

A estrutura do caráter do homem moderno, que reflete uma cultura patriarcal e autoritária de seis mil anos, é tipificada por um encorajamento do caráter contra a sua própria natureza interior e contra a miséria social que o rodeia. Essa couraça do caráter é a base do isolamento, da indigência, do desejo de autoridade, do medo à responsabilidade, do anseio místico, da miséria social e da revolta neuroticamente impotente. O homem alienou-se a si mesmo da vida, e cresceu hostil a ela. Essa alienação não é de origem biológica, mas sócio-econômica. Não se encontra nos estágios da história humana anteriores ao desenvolvimento do patriarcado. O prazer natural do trabalho e da atividade tem sido substituído pelo dever compulsivo. A estrutura média da maioria das pessoas transformou-se em uma estrutura marcada pela impotência e pelo medo à vida (p.16-17).

Assim, a inibição da angústia, da agressividade, do prazer ou de qualquer emoção forte se associa, de forma regular, a um distúrbio da musculatura corporal, que pode se manifestar tanto pelo aumento do tônus muscular através do espasmo como na diminuição do tônus formando a flacidez.

A repressão de qualquer emoção, funcionalmente, corresponde à contenção de energia e à tensão muscular. Assim, toda rigidez muscular contém a história e o significado da sua origem, ela é o lado somático do processo de repressão e a base de sua preservação contínua. Ela é o resultado de mecanismos de defesa para diminuir dores, repressões, necessidades não atendidas, frustrações (PEREIRA, 2005, p. 100).

Mota (1999) contribui com o pensamento anterior ao afirmar que ao longo da *“história de vida as tensões corporais vão limitando o movimento natural, a respiração e a emoção”* (p. 71). Nas tensões que se formam através da musculatura, fica registrada a história que as provoca. Ainda nos dizeres da autora:

Como a repressão moral inibe os afetos, vai também mantendo a rigidez nas atitudes de caráter, pois essa inibição aumenta cada vez mais a estase que se concentra em determinados grupos musculares, aumenta a tensão e provoca uma cronificação da rigidez. Por ser uma defesa protetora que se tornou crônica, Reich vai designá-la de **encouraçamento** (p. 71).

Reich (1998), na busca de compreender o que governaria os bloqueios musculares, que pudera verificar que não seguiam o percurso de um músculo ou de um nervo, mostrando que não se enquadravam nos processos anatômicos, descobriu que a couraça muscular se apresenta disposta em segmentos que funcionam de maneira circular, como um anel ou uma cinta. Nos dizeres do autor:

(...) um segmento de couraça compreende aqueles órgãos e grupos de músculos que têm um contato funcional entre si e que podem induzir-se mutuamente a participar no movimento expressivo emocional. Em termos biofísicos, um segmento termina e outro começa quando um deixa de afetar o outro em suas ações emocionais (REICH, 1998, p. 342).

Esses segmentos, que têm uma estrutura horizontal, impedem que a corrente ondulatória da energia denominada por ele de orgone, que flui em sentido longitudinal ao redor da coluna vertebral, siga seu curso normal. A estagnação dessa bioenergia gera os anéis de tensão, ou seja, as couraças que desempenham funções cerceadoras na estrutura do indivíduo:

Os segmentos da couraça têm sempre uma estrutura horizontal – nunca vertical –, com exceção dos braços e das pernas, cujas couraças funcionam em conjunto com os segmentos da couraça do tronco adjacentes, isto é, os braços com o segmento que compreende os ombros, e as pernas com o segmento que compreende a pelve. Queremos salientar essa peculiaridade, que se torna inteligível num contexto biofísico definido (REICH, 1998, p. 342).

Segundo Reich (1998), existem sete segmentos das couraças. O primeiro segmento se localiza na esfera ocular, onde se encontra uma contração e

imobilização de quase todos os músculos dos globos oculares que correspondem ao enrijecimento das pálpebras, falta de expressão dos olhos, globos oculares protuberantes atingindo também os movimentos dos dois lados do nariz, tornando-os semelhantes a uma máscara de imobilidade. O indivíduo que se encontra encouraçado neste segmento ocular é incapaz de arregalar os olhos, como numa expressão de medo. Muitos também perdem a capacidade de derramar lágrimas ou até mesmo possuem uma redução na abertura das pálpebras, causando uma fenda rígida e estreita. Outro reflexo é a falta de movimentos na testa, que repercute na falta de expressão do indivíduo.

O segundo segmento da couraça, o oral, compreende toda a musculatura do queixo e da faringe, e a musculatura occipital, incluindo os músculos em torno da boca, e estão relacionados à imobilidade do queixo e à contenção das emoções como o choro ou o desejo de gritar e até sugar.

O terceiro segmento, o cervical, corresponde à musculatura do pescoço, inclui também a língua que se liga ao sistema ósseo cervical. A couraça se estabelece para segurar a raiva ou o choro. Como consequência, manifesta-se o reflexo de obstrução (contração do reflexo de vomitar), dificuldade de chorar, de expressar sons, de gritar, de vomitar, de expressar emoções (aquele que “engole tudo” ou “vomita tudo”).

O segmento torácico está relacionado ao tórax como um todo. *“A couraça torácica manifesta-se pela elevação da estrutura óssea, por uma atitude crônica de inspiração, por respiração superficial e pela imobilidade do tórax”* (REICH, 1998, p. 346, grifos do autor). As principais manifestações dessa couraça são as atitudes de “autocontrole”, de “ensimesmamento” e de “reserva”. A “contenção” do indivíduo é caracterizada pelos ombros puxados para trás. Já a “obstinação” e “teimosia” reprimidas são expressas juntamente com a couraça cervical e a torácica. A expansão crônica do tórax pode vir a acarretar uma hipertensão, palpitações e angústias, e se esta persistir por um longo período, o indivíduo pode vir a ter tendência para hipertrofia do coração. Algumas emoções também têm origem neste segmento, como a “raiva furiosa”, o “choro sincero”, o “soluço” e a “saudade insuportável”, que são consideradas pelo autor como *emoções naturais estranhas ao organismo encouraçado* (p. 347).

O quinto segmento, o diafragmático, corresponde ao diafragma e aos órgãos que estão abaixo do diafragma, plexo solar, estômago, fígado e pâncreas e músculos que se estendem ao longo das vértebras torácicas inferiores. O plexo solar, um conjunto de gânglios e filetes nervosos, ligado ao setor simpático do sistema nervoso autônomo, é um importante centro nervoso. São características desse bloqueio a respiração superficial e distúrbios respiratórios, diminuição do movimento pulsatório da energia e impotência orgástica⁶ (bloqueio do reflexo do orgasmo). *O organismo encouraçado neste segmento defende-se contra as sensações de prazer ou de angústia que inevitavelmente são acarretadas pelo movimento do diafragma* (REICH, 1998, p. 351).

O sexto segmento, abdominal, corresponde ao espasmo do músculo abdominal acompanhado por uma contração espástica dos dois músculos laterais (transversos abdominais), que vão das costelas inferiores até a margem superior da pelve. Estes músculos se enrijecem e podem ser sentidos como cordões musculares dolorosos. Segundo Pereira (2005), esta couraça impede que sexualidade (pelve) e amor (coração) se unam. O medo da entrega gera dificuldade de sentir e expressar as emoções, uma vez que o movimento de expansão fica contido.

O último segmento, o pélvico, compreende quase todos os músculos da pelve e manifesta-se pela contração desses músculos, segundo os grifos do autor, (...) *“toda a pelve está retraída (...) o prazer inibido transforma-se em raiva e a raiva inibida transforma-se em espasmos musculares”* (REICH 1998, p. 346-347).

A compreensão dos anéis de tensão, aqui, se fez necessária não para analisarmos onde se encontram os bloqueios no corpo das professoras, mas sim para o entendimento de como esses anéis de tensão podem inibir a expressividade destas professoras, levando em consideração que, se os seus corpos se encontram de alguma forma encouraçados, existem partes enrijecidas e que dificultam o livre percurso da bioenergia e da sua expressividade e, conseqüentemente, a impossibilidade de vivência do lúdico. Por outro lado, se estas professoras conseguem vivenciar o lúdico e se autoexpressarem, a energia orgone circulará sem tantos impedimentos e, aos poucos, os anéis de tensão podem se flexibilizar, como será visto a seguir.

⁶ A impotência orgástica, segundo a abordagem reichiana, se reflete na falta de energia orgástica, que por sua vez, corresponde à energia vital que circula no indivíduo, livre de quaisquer inibições.

2.4 Vivência lúdica: autenticidade e flexibilização dos bloqueios

O entendimento da ludicidade a partir da experiência interna do sujeito que a vivencia e a compreensão da vivência lúdica do professor como a expressão autêntica do indivíduo, que se caracteriza pela espontaneidade, que se manifesta através de um maior fluxo interno de energia, da vitalidade, da disponibilidade interna para vivenciar o lúdico, são questões centrais para a compreensão da presente pesquisa. Assim, faz-se necessário compreender as dificuldades e possibilidades que se expressam no corpo das professoras de educação infantil, o que é o foco desta pesquisa, para então entender a possibilidade ou não da vivência lúdica das professoras.

O organismo se expressa em movimentos, o que foi denominado por Reich de movimentos expressivos. Assim, segundo Reich, *só compreendemos os movimentos expressivos e a expressão emocional de outro organismo vivo com base na identidade entre nossas próprias emoções e as de todos seres vivos* (REICH, 1998, p. 353).

Reich (1995) coloca que, se, no corpo, há uma história de vida congelada, que impede a posse de si mesmo e a expressividade, há, também, influências sociopolíticas sobre a estrutura corporal que geram encorajamentos, impossibilitando, assim, o restabelecimento da motilidade biopsíquica, denominada de motilidade corporal por Keleman (1992), que assim a define: “é a vitalidade do padrão pulsátil, a força e a intensidade das pulsações dos órgãos que dão energia e identidade pessoal” (p. 42).

A compreensão da motilidade corporal como o fluxo interno de energia, diferente do movimento, que se manifesta externamente, que é a mobilidade corporal, é de grande relevância neste momento para o entendimento do encorajamento e da manifestação da espontaneidade das professoras, pois, mesmo sendo processos diferentes, um tende a interferir no outro. A professora que possui uma baixa motilidade corporal, dificilmente, conseguirá ter maior mobilidade corporal. Não havendo energia pulsátil internamente, dificilmente, haverá manifestação externa de movimentos espontâneos. Consequentemente, a

professora que possui sua motilidade prejudicada tende a possuir uma maior rigidez (encouraçamento), o que resulta em uma baixa mobilidade corporal:

A mobilidade de uma pessoa se reflete na vitalidade de sua expressão facial, na qualidade dos seus gestos e na extensão de suas reações emocionais. A mobilidade corporal é a base de toda espontaneidade, que por sua vez é o ingrediente essencial tanto do prazer como da criatividade. A espontaneidade é uma expressão da criança que existe dentro de nós e a sua perda indica que uma pessoa está sem contato com essa criança e afastada de sua infância (KELEMAN, 1992, p. 43).

De acordo com Pereira (2005), a couraça muscular, além de proteger o indivíduo contra o mundo externo, também impossibilita a manifestação das expressões espontâneas, tendo em vista que os movimentos expressivos também estão contidos. Assim, entendo que liberar o organismo das tensões energéticas é possibilitar ao indivíduo viver a sua mobilidade corporal e, conseqüentemente, a sua espontaneidade.

Para Lowen (1984), os músculos tensos só podem se liberados através de movimentos expressivos, que são capazes de expressar sentimentos reprimidos. Se o movimento for feito mecanicamente, os impulsos reprimidos são mantidos e, conseqüentemente, as tensões não são liberadas.

Reich (1998) nos explica a liberação das tensões quando apresenta o fluxo da dissolução das couraças, que parte do extremo superior do corpo (segmento ocular) para a região pélvica (segmento pélvico), já abordado no item anterior. A eliminação dos anéis, como observa, não se faz de maneira rígida e mecânica, uma vez que os anéis transversais da couraça estão obstruindo a função plasmática total de um sistema vital integrado:

O afrouxamento de um segmento de couraça libera energia que, por sua vez, ajuda a mobilizar anéis em níveis superiores e inferiores. Portanto, não é possível fazer uma descrição clara de cada um dos processos envolvidos na dissolução da couraça muscular (p. 346).

Reich, em seus estudos sobre a função do orgasmo, nos traz grandes contribuições para o entendimento da descarga do excesso de energia para a saúde do indivíduo. Contudo, ele não aborda outras maneiras além do orgasmo que podem contribuir para a liberação das tensões energéticas aos poucos, bem como as manifestações expressas na ternura do indivíduo, as atividades lúdicas, incluindo os jogos e brincadeiras, além da sintonia de pensamentos e emoções que podem também proporcionar relaxamentos orgásticos (MOTA, 2009). Pereira (2005) compartilha o pensamento de Mota, ao afirmar que a experiência lúdica atua sobre a energia, logo mobiliza *soma* e *psique*, se constituindo em uma experiência integradora.

Luckesi (2000) coloca que nosso ego⁷, tendo em vista nossa história de vida, agressões sofridas, se manifesta com constrictões e defesas, portanto, é “controlador”. As atividades lúdicas propiciam que vivenciemos um estado de consciência que nos liberta do controle do ego, o que permite a expressão da criatividade, ou seja, uma expressão mais original, mais própria, sem julgamentos prévios, sem os limites rígidos do perfeccionismo. Na verdade, elas atuam sobre a energia aprisionada, que mais equilibradas ou flexibilizadas, abrem como que brechas para que o cerne biológico ou *self*⁸ seja contatado e proporcione a sensação de plenitude.

Segundo o autor, o contato com o *self* se faz, na maioria das vezes, de forma efêmera, como “estados de pico”, mas mesmo sendo fugaz, nos permite novas percepções, um maior conhecimento de nós mesmos e possibilidades de mudança. Afirma ainda:

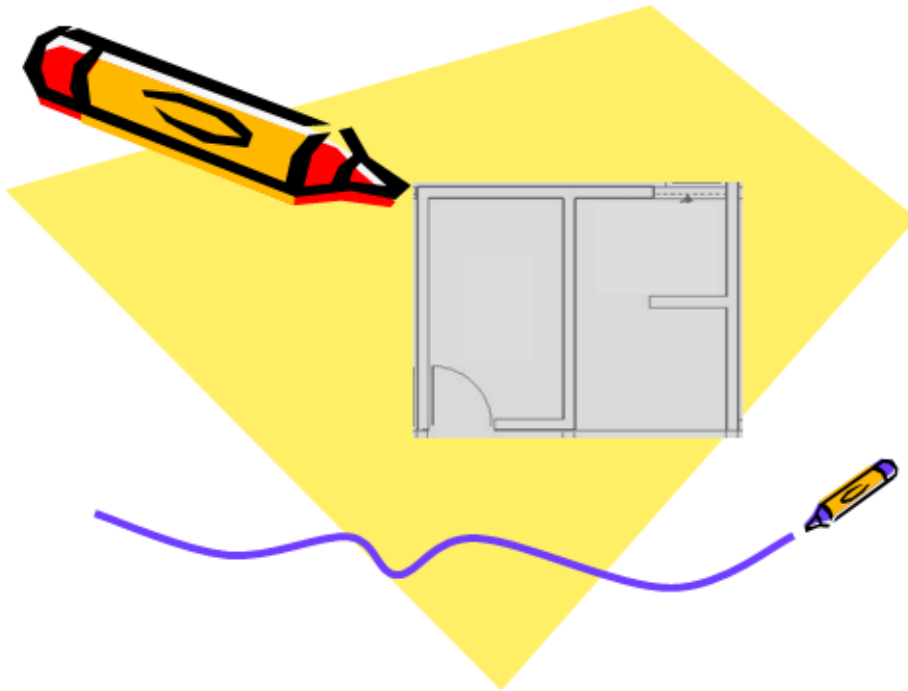
A vivência dessas experiências, vagorosamente, possibilita restauração das pontes entre as partes do corpo, assim como o equilíbrio entre os elementos psíquico-corporais do nosso ser. Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, não pensa, não age, nem sente. Ele vivencia, ao mesmo tempo, sentir, pensar e agir (LUCKESI, 2002, p. 48).

⁷ Ego de acordo com a psicanálise é a parte do indivíduo que atua na relação de dependência com as reivindicações do inconsciente e com a censura exercida pela realidade.

⁸ *Self* corresponde ao cerne biológico citado por Reich, que se constitui na essência do ser humano.

Segundo Pereira (2005), as atividades lúdicas possibilitam a manifestação dos impulsos criativos no adulto e em qualquer idade, a espontaneidade do ser humano e a alegria de estar inteiro. Elas flexibilizam os bloqueios psicológicos e corporais além de trazerem à tona possíveis experiências de dores e de traumas que estavam contidos nas couraças musculares, devido a experiências congeladas do passado. Assim, uma atividade lúdica pode despertar tanto um sentimento de dor como o de prazer devido a ser liberadora e expressiva. “Na medida em que entramos em contato conosco e com nossas experiências de vida, as dores, as opressões, as dificuldades podem ser desveladas” (p. 102).

Levando em consideração que as atividades lúdicas propiciam, no cotidiano escolar, uma vivência de plenitude do aqui e do agora, livre do controle do ego, o que permite a expressão da criatividade e da própria expressividade, sem julgamentos prévios, sem os limites rígidos do perfeccionismo, observa-se que a possibilidade de não haver uma vivência lúdica da professora ou a não manifestação da sua expressividade, nos aponta indícios de um possível encorajamento, além das dificuldades e impossibilidades expressas em seu corpo para vivenciar o lúdico. Ao passo que, quando existe a vivência lúdica da professora, existem também possibilidades e ou facilidades encontradas no seu corpo, que serão valorizadas como possibilitadoras de sua vivência, o que será visto no próximo capítulo.



Em uma construção, primeiramente você precisa verificar o terreno, ou seja, o tema que vai ser visto.

Logo em seguida, é necessário, a planta... as diretrizes a serem seguidas na construção..

E esta deve ser seguida minuciosamente, utilizando-se os passos metodológicos e os referenciais teóricos. Assim, com a planta em mãos, a base feita e a construção erguida, é preciso uma parada para verificar o que está sendo construído.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA LÚDICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA UMA VIVÊNCIA LÚDICA

3.1 Os passos metodológicos: o percurso traçado

Visando atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa é qualitativa do tipo Estudo de Caso Múltiplo, já que é o método mais adequado para responder as questões "como" e "por que" que são questões explicativas e tratam de relações operacionais (YIN, 1989).

De acordo com Bogdan e Biklen *apud* Lüdke (2004), a pesquisa qualitativa define-se de acordo com cinco características básicas: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A escolha pelo uso do estudo de caso múltiplo se deu por se tratar de uma pesquisa de campo que envolve o cotidiano escolar como o lócus da pesquisa e, especificamente, a observação da prática lúdica de duas professoras de educação infantil, o que nos permite mergulhar em questões singulares da prática destas professoras e, ao mesmo tempo, contrastar tais realidades diante de suas complexidades.

Bonoma (1985, p. 207) propõe a utilização do estudo de caso, "quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre".

Yin (1989) corrobora a afirmação anterior quando coloca que a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada quando o estudo se refere a eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não

podem ser manipulados, mas onde é possível se fazerem observações diretas e entrevistas sistemáticas. Apesar de ter pontos em comum com o método histórico, o Estudo de Caso se caracteriza pela "capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações" (YIN, 1989, p. 19).

O referencial teórico utilizado divide-se em dois campos. No que se refere aos aspectos corporais do professor de educação infantil, foram utilizados como referenciais os textos de Reich (1991;1995;1998) e de autores que abordam seus estudos, Keleman (1992), Lowen (1983), Mota (1999), Pereira (2005), entre outros. No que tange à questão da ludicidade, foram abordados alguns teóricos como Luckesi (2002), Pereira (2005), Rego (1995), entre outros.

Tendo em vista os pressupostos abordados, foram utilizados para a realização da pesquisa dois instrumentos metodológicos importantes: a observação direta e a entrevista com duas professoras da educação infantil, especificamente, professoras do segundo período (1ª Etapa) da rede pública municipal da cidade de Lavras – MG.

A escolha da observação direta e não a participativa se deu por entender que, nesta última, o observador deixa de ser um membro passivo e pode assumir vários papéis na situação do caso em estudo, pode participar e influenciar nos eventos em estudo, o que não é o objetivo desta pesquisa. Já a observação direta permite ao pesquisador fazer observações e coletar evidências sobre o caso em estudo. "Estas evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo" (YIN, 1989, p. 91). Além disso, a observação direta permite que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. À medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo e os significado que eles atribuem à realidade em que estão envolvidos e às suas próprias ações (LÜDKE, 2004).

Assim, a imersão no cotidiano escolar permitiu uma observação direta da ação da professora de educação infantil bem como da forma como esta tem trabalhado o lúdico no seu cotidiano escolar, além da observação da expressividade do seu corpo que podem influenciá-la a ter ou não uma vivência lúdica.

As observações foram realizadas em uma escola municipal de Lavras - MG que foi escolhida devido à indicação de uma professora que trabalha na escola e, posteriormente, conseguiu viabilizar o contato com a diretora da escola. Foram observadas as práticas das duas professoras de educação infantil que fazem parte desta escola e foram escolhidas mediante indicação da diretora da escola e aceitação das professoras indicadas. A observação aconteceu dentro de duas salas de aula da respectiva escola, especificamente, no segundo período da educação infantil com a duração de um semestre do ano letivo, sendo estabelecidos dois dias da semana para a observação das atividades.

Os registros das observações foram feitos através do diário de campo, composto por anotações escritas de natureza descritiva e reflexiva. Segundo Bogdan e Biklen *apud* Lüdke (2004), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”. Já a parte reflexiva, inclui observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas, decepções, entre outros.

A entrevista e a observação são dois dos instrumentos metodológicos mais básicos e importantes para o estudo de caso. A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Assim, a utilização da entrevista, na presente pesquisa, ocorreu por entender que algumas questões relevantes para o estudo, principalmente questões referentes à subjetividade do professor de educação infantil, podem não estar presentes de modo explícito em seu cotidiano escolar e, assim, não seria possível captar tais informações somente pela observação, o que a entrevista permite.

Diante dos vários tipos de entrevista, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Lüdke (2004), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. As entrevistas foram feitas com a autorização das duas professoras da educação infantil entrevistadas e realizadas depois da observação da prática dessas, tendo como local o espaço escolar e, na hora vaga das professoras.

O objetivo da entrevista com as professoras foi levantar as questões referentes aos fatores internos que estão impregnados no fazer destas professoras, envolvendo as experiências de vida, a afetividade, o corpo, bem como as crenças e valores dessas professoras que podem influenciar para que tenham ou não uma vivência lúdica.

As considerações anteriores sobre o método de pesquisa estudo de caso múltiplo, bem como a escolha dos instrumentos metodológicos adequados à metodologia, vêm confirmar o pressuposto de que um estudo de caso não tem que ser meramente descritivo. Pode ter um profundo alcance analítico, pode interrogar a situação. Pode contrastar a situação entre as duas realidades pesquisadas como confrontar e contrastar a situação com outras já conhecidas e com as teorias existentes que é justamente o foco da presente pesquisa, além de poder ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.

De acordo com Oliveira (2001), muitas pesquisas se prendem a estatísticas que generalizam, enquadram e classificam a realidade e não conseguem atingir a complexidade da vida cotidiana. O entendimento desses aspectos singulares requer uma forma diferente de organização e estudo das informações observadas, considerando sua complexidade e singularidade histórica, cultural e socialmente construída.

Bonoma (1985) vem confirmar os pressupostos anteriores quando, coloca como objetivos do método do estudo de caso não a quantificação ou a enumeração, "mas, ao invés disto (1) descrição, (2) classificação (desenvolvimento de tipologia), (3) desenvolvimento teórico e (4) o teste limitado da teoria. Em uma palavra, o objetivo é compreensão" (p. 206).

E foi justamente através da observação e dos contrastes das práticas lúdicas das professoras, que pretendi compreender quais as dificuldades e possibilidades expressas em seus corpos e que influenciam a vivência ou não do lúdico no cotidiano escolar.

3.2 Uma parada para observar

No segundo semestre de 2009, mais precisamente no dia 11 de agosto de 2009, comecei a observar, no período da manhã, a prática de duas professoras da 1ª etapa (2º período) no seu cotidiano escolar. Como já foi citado anteriormente, as duas professoras, que serão chamadas de professora A e professora B, fazem parte da escola da rede municipal de Lavras – MG pesquisada, os demais nomes dos alunos são fictícios. Na sala da professora A, havia 25 alunos matriculados e, na da professora B, eram 27 alunos matriculados. Todos os momentos foram observados e registrados, e o olhar inicial era de descobrimento: O lúdico está presente na sala de aula da educação infantil? Como essa professora insere o lúdico no seu cotidiano escolar?

Partindo da necessidade desta reflexão do professor sobre si mesmo, sobre seu fazer, sua entrega e sua ação, é que o meu olhar foi ampliando e voltou-se para a questão norteadora deste trabalho: a professora de Educação Infantil tem vivenciado o lúdico no cotidiano escolar? Como isso se mostra?

Assim, concordo com Pereira (2008, p. 131) que afirma que “uma professora que não vivencia o lúdico, que não o valorize, dificilmente poderá levá-lo a seus alunos e tampouco reconhecerá o valor do lúdico na vida destes”.

Durante as observações, que ocorreram em dois dias da semana pré-estabelecidos, registrei no diário de campo: falas, atitudes, expressões faciais e corporais das professoras, totalizando 120 horas em 15 semanas.

Segundo Prado (2005), o diário de campo oferece possibilidades de anotar detalhes minuciosos, sentimentos, emoções e relatos de vivências dos momentos mais livres e afetivos. No diário de campo utilizado, as observações registradas foram organizadas e separadas por categorias, o que será visto a seguir.

3.3 Análise das observações

As observações foram organizadas nas seguintes categorias de análise: O espaço da sala de aula: o que é feito nele?; As atividades lúdicas e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos: dentro e fora da sala de aula; As relações no cotidiano da educação infantil: professora - alunos e alunos - professora; O corpo e a vivência lúdica das professoras: desafios constantes no dia a dia escolar.

3.3.1 O espaço da sala de aula: o que é feito nele?

A entrada no espaço da sala de aula se deu bem no início do segundo semestre letivo. Meu primeiro olhar estava voltado para os alunos e para as professoras, uma mistura de ansiedade, curiosidade e desconfiança marcava o momento. Com o passar dos dias, percebi que aquele espaço tinha bem mais que uma professora e alguns alunos.

As mesas que as crianças ficam são de encaixe e são organizadas em círculo, sendo 6 em cada um. As salas possuem 4 círculos.

Professora A: Todas as crianças estavam dentro da sala, algumas sentadas outras em pé brincando com jogos de madeira (jogo do arquiteto, jogo da fruta), algumas cadeiras estavam fora do círculo. Por volta das 8h10min, a professora pede às crianças em voz alta: “guardem os brinquedos” e depois com a voz um pouco mais baixa pede para as crianças: “Coloquem as cadeirinhas nos seus lugares, quero ver qual criança sabe me ouvir”. As crianças vão se aquietando e sentam em fila para descenderem para o café.

(neste momento foi possível perceber que não houve participação da professora em organizar o espaço, as próprias crianças se organizaram dentro da sala, a professora se manteve em silêncio e sentada e, de vez em quando, pedia para abaixarem a voz num tom alto). (02/09/2009)

Professora B: Alguns alunos já estavam dentro da sala, uns sentados, outros em pé, brincando com os brinquedos (ficam em 2 caixas) e a professora estava em pé pegando alguns materiais no armário. De repente a professora em voz alta começa a cantar: “1,2,3, já sei guardar...” (repete 3 vezes). Neste momento ela se

volta para mim e diz: “o espaço aqui é pequeno, não dá para fazer uma roda com movimento, mas aí a gente vai improvisando”. A professora organiza a sala em 4 círculos menores. Coloca 4 mesas em cada círculo e afasta as demais cadeiras, empilhando-as. Distribui alguns brinquedos em cima de cada círculo, pedindo: “Vamos nos dividir entre as mesas”.

1º círculo: brinquedos diversos

2º círculo: brinquedos de encaixar tipo blocos lógicos de plástico.

3º círculo: um quebra-cabeça do homem aranha (só 3 alunos quiseram ficar nessa mesinha, o quebra-cabeça era pequeno e muito difícil, com muitas peças, a criança começava mas, em seguida, desistia e ia para uma outra mesa)

4º círculo: neste círculo, a professora orientava a atividade do dia que era a de colorir uma árvore. Ela auxiliava os alunos e, à medida que esses iam acabando, ela chamava outros.

(Mesmo com o espaço reduzido, observei que a professora conseguiu improvisar e mexer no mobiliário, usando sua criatividade para dividir a sala). (22/09/2009)

Durante as observações, foi possível ver o espaço escolar e o que é feito nele. Segundo Rego (1995), para que as brincadeiras infantis tenham lugar garantido no cotidiano das instituições educativas é fundamental a atuação do educador. É importante que as crianças tenham espaço para brincar, assim como opções para mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo, etc. O tempo que as crianças têm à disposição para brincar também deve ser considerado: é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem.

Apesar de o espaço ser reduzido, mexendo ou não no mobiliário, as atividades lúdicas estiveram presentes em vários momentos dentro das duas salas de aula observadas. Contudo, a atuação das professoras e sua interação com os alunos se apresentaram de forma bem divergente.

Professora A: Depois da atividade do dia, por volta das 10h15min, a professora pediu para as crianças guardarem as canetinhas e juntarem as mesinhas em um canto. Depois a professora pegou uma caixa com brinquedos variados, espalhou pelo chão os brinquedos e as crianças começaram a brincar e correr pela sala, a professora sentou-se do meu lado e disse: “Hoje é o meu dia de pátio, até parou

de chover, mas acho melhor continuar aqui mesmo que o chão ainda tá molhado”. (09/09/2009)

Professora B: A professora estava na porta conversando com um pai e as crianças brincando e correndo dentro da sala de aula. A professora entrou na sala e começou a cantar e a guardar os brinquedos: “Guardando os brinquedos, quem ajuda a guardar?” e, em seguida, chamou as crianças: “Vamos assentar aqui no chão” (neste momento algumas crianças ajudaram a professora a empurrar as mesinhas) e, logo, todos já estavam sentados no chão. (01/09/09)

Rego (1995) coloca que o educador pode auxiliar não somente na organização do espaço e tempo para as brincadeiras, como também auxiliar na escolha de utensílios para o incremento do jogo. O professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento.

Além da importância do espaço escolar e da atuação do professor neste espaço junto aos seus alunos, é também importante refletir sobre como as brincadeiras são colocadas neste espaço: como uma atividade que valorize a vivência lúdica tanto do professor quanto do aluno ou como um passatempo?

Silva (2003), ao investigar o contexto atual e a organização do espaço físico educacional, assinala que as atividades lúdicas das crianças na escola ainda parecem estar divididas entre os jogos e brincadeiras e o trabalho intelectual. Assim, o professor, em exercício e em formação, ao refletir sobre sua prática, precisa de uma considerável análise das condições sociais e políticas que influenciam seu trabalho bem como da compreensão do seu papel no contexto social. Contudo, só essa análise não basta, é preciso uma reflexão sobre si mesmo e acreditar que a sua experiência de vida deve ser anterior a qualquer curso de formação (MOTA, LELIS e FERNANDES, 2004).

Assim, podemos perceber, mais uma vez, a inserção das atividades lúdicas dentro da sala, porém com propósitos divergentes:

(Nesta atividade, a professora utilizou a massinha com o propósito de ensinar o n° 3, direcionando a atividade, mas, logo depois, deixou as crianças criarem seus próprios desenhos e conseguiu passar o conteúdo de forma lúdica e descontraída, as crianças iam criando e a professora fazia o som como no exemplo acima. "Você fez três cobrinhas... como que a cobrinha faz?").
(18/08/2009)

(Neste momento, percebe-se que a utilização das atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil ainda parece estar dividida entre atividade principal (educativa) e secundária (outro fim)).

Segundo Rocha (1997, p. 415), a instituição pré-escolar, especialmente a creche, está sendo proposta e implementada como um espaço que está sendo "escolarizado", na medida em que, progressivamente, se transforma num espaço essencialmente educativo, com a consequência de vir, com isto, deixando de valorizar e estimular um aspecto importante da primeira infância: a espontaneidade da brincadeira infantil sem caráter utilitário.

Contudo, apesar de ambas professoras utilizarem as atividades lúdicas (massinha) com algum fim utilitário ou secundário, observou-se uma maior interação, espontaneidade e envolvimento da professora B nas atividades propostas, o que pode vir a ser um dos fatores facilitadores para uma possível vivência lúdica.

3.3.2 As atividades lúdicas e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos: dentro e fora da sala de aula

Partindo da teoria de Vygotsky já apontada, é que pude perceber o quanto a atividade lúdica no espaço da educação infantil pode propiciar e contribuir para desenvolvimento das crianças. Relembrando a teoria, para Vygotsky, o desenvolvimento se dá em dois níveis, o desenvolvimento real, que é o que a criança já adquiriu, e o desenvolvimento potencial, o que ainda está por vir, e corresponde ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha. E a distância entre esses dois níveis se dá em uma área que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal, onde vai justamente acontecer a aquisição do conhecimento, e o que era potencial passa a ser real.

E é justamente a partir deste entendimento do desenvolvimento que podemos destacar dois pontos essenciais para que ele ocorra, as atividades lúdicas e a função do professor como mediador. Como já foi visto, as atividades lúdicas são essenciais, principalmente na pré-escola, pois propiciam a criação da zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, a aquisição do conhecimento e do aprendizado.

Nessa fase do desenvolvimento infantil, dos três aos seis anos, o brincar se constitui como uma forma que permite à criança imaginar, explorar, descobrir, construir, destruir, reconstruir, conhecer-se a si mesma e ao mundo que a cerca, identificar-se nele, por fim, compreendê-lo (ROCHA, 1997, p. 417).

Professora B: As crianças estavam sentadas nas cadeirinhas brincando com folhas de revistas e alguns jogos de papel. A professora estava sentada em sua mesinha fazendo umas atividades e colocou uma música para as crianças ouvirem. Depois a professora pediu para as crianças guardarem o brinquedo, pois ia mostrar o que iriam fazer. A professora mostrou a atividade do dia: “Hoje vocês vão colorir uma galinha... como que a galinha faz?”

Crianças: “cocoricóooooooooooooooooo!!!” (todas em voz alta)

Professora B: “Depois, na frente dos números 1,2,3 e 4, vocês vão colar as bolinhas... os ovinhos da galinha (risos)”. Enquanto explicava, a professora ia cantando... “E a galinha bota.. 1 ovo, 2 ovos..,” e as crianças repetiam cantando em voz alta: “E a galinha bota 1 ovo, 2 ovos...” (27/10/2009)

A criança necessita brincar para viver, para vivenciar o mundo dos adultos, mundo este em que está inserida desde que nasce, mas do qual só se apropria progressivamente. Através da brincadeira, ela pode atuar de diversas maneiras nas situações em que se encontra, ou, sobretudo que imagina, e, portanto, ir se construindo, ir (re)elaborando a sua identidade enquanto sujeito social e histórico (ROCHA, 1997, p. 417). Daí a importância deste adulto na vida desta criança, partindo do princípio de que esta criança, nesta fase da pré-escola, muitas vezes, utiliza-se do processo de imitação da professora. Assim, concordamos com Keleman (1992), que diz que o professor torna-se modelo para o aluno, além de estimulador do seu desenvolvimento.

Professora B: A professora chamou as crianças para sentarem no chão e pegou umas canetinhas coloridas e perguntou: “Quantas canetinhas tem em minhas mãos, Linda”?

Linda respondeu : “Três, professora!”.

Professora B: “Muito bem, parabéns, você aprendeu direitinho”. (barulho de palmas)

(a professora ia perguntando um por um, e quando a professora batia as mãos elogiando cada criança, as crianças a imitavam e a atividade passou a ser descontraída e as crianças riam e respondiam e a professora elogiava. Depois de trabalhar os números 3 e 4 com as crianças, a professora trabalhou as cores da canetinha. A professora soube desenvolver essa atividade de uma forma bem lúdica e descontraída).

Depois a professora pegou 2 livros de historinhas e disse: “hoje vou contar duas historinhas... a primeira da lenda da *Mula sem cabeça...*” e, enquanto contava, fazia o barulho do rugido da mula (uhhhhhhhh) e as crianças a imitavam (uhhhhhhhh). Depois começou a contar a historinha do homem lobisomem, e as crianças ficaram todas sentadas e atentas. Enquanto contava, ela perguntava sobre a historinha: “no que o menino se transformava à noite”?

Crianças: “Lobisomem (auuuuuuhhhhhhhh!!!)”

Professora B: “Agora vou escolher uma criança para contar a historinha novamente : uni-duni-tê...salamê-minguê...o escolhido foi ... você... Flor!!!”

(De forma muito descontraída a professora interagiu com as crianças durante a historinha). (18/08/09)

Professora A: Às 9h30min, ela explica o trabalhinho do dia: “Hoje, o nosso trabalhinho é o da árvore e ele tem que ficar bem bonito porque ele vai para a exposição na praça... é segunda, dia 21 de setembro. A diretora vai expor os trabalhinhas de vocês lá na praça, para a mamãe e todo mundo que passar lá ver... é o dia da árvore!!!” As crianças começam colorindo a árvore e depois a professora foi de mesa em mesa passar o contorno da árvore com a cola colorida. Ao terminarem o trabalhinho por volta das 10h15min, a professora pede em voz alta para as crianças guardarem os lápis de cor e descerem em fila para o pátio

(neste momento ela se volta para mim e diz: “eu troquei o meu horário de pátio com outra professora porque assim depois de lá eles já vão para o almoço”). E durante o tempo que permaneceu no pátio, sentou-se do meu lado e, de vez em quando, chamava a atenção de algum aluno. (09/09/2009)

(...) Às 9h05min, já dentro da sala de aula, a professora explica em tom alto a atividade do dia. Ela distribui uma folha com a primeira letra do nome de cada criança e pede que passem o dedo em cima da letrelinha em silêncio. Em seguida, ela distribui uma revista e uma tesoura para cada criança e pede para recortarem a primeira letrelinha do nome. Neste momento da atividade, ela pede ajuda à monitora para passar cola nas letrelinhas que as crianças acharem. Durante a

atividade, a professora ficou sentada em uma mesinha e ajudou algumas crianças entregando-lhes a letra do seu nome, contudo outras crianças se dispersaram e nem todas conseguiram fazer o trabalhinho. (04/11/2009)

É importante perceber o quanto o professor, em uma atividade lúdica, contendo ou não um fim pedagógico, pode despertar na criança o interesse pela atividade e, conseqüentemente, o seu envolvimento. A preocupação excessiva da Professora A em passar o conteúdo e o seu não envolvimento fizeram com que as crianças se desinteressassem pela atividade e se dispersassem, ao passo que o envolvimento da professora B na atividade fez com que os alunos se envolvessem na atividade também. De acordo com Wajskop (2005),

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criados. É também, nesse sentido, que vê na brincadeira uma atividade que garante a interação e construção do conhecimento pelas crianças (p. 25).

Sendo assim, o estímulo ao desenvolvimento dos alunos se dá, principalmente, através da interação das crianças com elas mesmas e com um terceiro, a professora. A professora deixa então de ser um simples agente de informação e passa a ser uma mediadora nas atividades, que é um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

De acordo com Oliveira (1993, p. 26), “a mediação em termos genéricos é o processo de interação de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim, a Professora B, ao desenvolver as atividades, conduz, participa, se envolve e media:

Professora B: A atividade do dia é a Enfiagem (um brinquedo em madeira com furinhos). Em roda, a professora, na cadeirinha, começa a atividade cantando: “Entra... e sai... Entra... e sai..., sem pular nenhum buraquinho”. Depois ela encerra a atividade, dizendo “vamos tirar a linha do brinquedo e entregar assim”, ela estica a linha na mão, mostrando como as crianças deveriam entregá-la.

(o objetivo da atividade foi trabalhar a coordenação fina, a professora conseguiu mediar esta atividade de forma espontânea e

lúdica, transformou uma atividade mecânica em uma atividade prazerosa). (18/08/2009)

Contudo, quando a atividade mecânica sobressai, a mediação do professor fica comprometida e os alunos tendem a desenvolver de forma rápida a atividade, a absorção do conteúdo tende a ser bem menor como foi o caso da professora A na condução de uma atividade:

Professora A: Às 7h50min, as crianças estavam sentadas e brincando de massinha. A professora estava sentada junto com as crianças preparando uns trabalhinhos e de vez em quando pedia silêncio em voz alta. Depois, a professora se levanta e começa a interagir com as crianças. Ela pega uma massinha e vai pra frente do quadro e em pé mostra para as crianças como que faz letrinhas com a massinha e começa a mostrar... colando as letrinhas de massinha no quadro: “Faz uma bolinha, depois um palitinho com a bolinha...vamos precisar de 3 palitos para fazer a letra A” depois ela continua... “Agora quero ver quem é que vai conseguir fazer” e vai de mesa em mesa ver as letrinhas... e assim ela vai continuando a fazer as letras e as crianças a imitam...ela faz a letra M depois a letra E, e depois pede para as crianças fazerem um bichinho. (16/09/2009)

A atuação da professoras nas atividades lúdicas junto aos alunos, na construção das atividades ou no desenvolvimento destas, foi essencial para que eu percebesse as relações que elas iam estabelecendo com as crianças e vice-versa.

3.3.3 As relações no cotidiano da educação infantil: professora-alunos e alunos-professora

Durante todo o semestre, além dos diversos focos observados, um sempre esteve presente, deste o primeiro dia: as relações de cada professora com o seu alunos e vice-versa. Dentro da sala de aula, como já foi observado, em vários momentos, as atividades lúdicas aconteciam. Mas o que fazia a diferença sempre era como cada professora conduzia estas atividades:

Professora B: “Hoje é dia de que mesmo?”

Crianças: “Da primavera”

Professora B: “Então vou ensinar uma música para vocês que se chama Aquarela do Tônico”. E a professora começa a cantar e fazer gestos... ela ensina a primeira estrofe... as crianças a imitam e repetem a letra.

(Em alguns momentos, pede para eu conversar com algumas crianças que estavam conversando enquanto ela cantava. Mesmo a professora sentada, ela faz gestos e apresenta uma fisionomia bastante alegre e envolvida com a música). (22/09/2009)

Professora A: Às 9h15min, a professora distribui os trabalhos para cada criança e explica, em voz alta e de pé, o que as crianças vão fazer. “A nossa atividade de hoje é uma casinha... Quem quer fazer uma casinha bonitinha?... Então vamos prestar atenção...” e explica a atividade. Neste momento ela repete, várias vezes, o que as crianças vão fazer, pede ajuda para a sua monitora, e todas as crianças fazem a atividade. Enquanto as crianças fazem a atividade a professora interage com elas perguntando, sem muitos gestos: “Quem mora nessa casinha?”

Lucas: “Os 3 porquinhos...” A professora ri e pergunta novamente: “Quem, gente, mora nessa casinha?”

Mateus: “As pessoas”.

Professora A: “As pessoas e vocês também!!!” Depois ela vai de mesa em mesa passar o brilho nas casinhas, enquanto as crianças terminam de colar a portinha, a janela e o telhado.

(Durante esta atividade, a professora demonstrou várias vezes como iam colar e também fez várias perguntas para as crianças, contudo não se expressou corporalmente, apenas cantava e falava).

Depois da atividade, ela convidou um por um dos alunos para irem até o varal e entregar para ela o trabalho, dizendo em voz alta e com uma expressão alterada: “Quem a tia convidar, quem não convidei permaneça sentado!!! A tia não quer ver nenhum giz no chão.” Depois as crianças foram lavar as mãos e algumas voltaram para seus lugares e outras ficaram brincando de briguinta enquanto a professora atendia à porta.

(Neste momento, foi possível perceber a preocupação excessiva da professora em ensinar a atividade e por outro lado o interesse e o envolvimento dos alunos na atividade. A atitude da professora em não deixar algumas crianças falarem, não inibiu as crianças de participarem). (12/08/2009)

As relações de controle e disciplina da turma, também, foram pontos a serem observados. Em vários momentos, a professora A manifestou uma excessiva preocupação em controlar as crianças, dentro e fora da sala de aula.

Professora A: Às 7h40min, as crianças estavam sentadas e assistindo a um filme e a professora estava sentada longe dos alunos, onde permaneceu todo o tempo olhando uns livros e, de vez em quando, chamava em voz alta: “Tião, fica quieto! João, muda de lugar com o José!” Depois de 20 minutos de filme, as crianças começaram a se dispersar e ficaram conversando e saindo do lugar. (21/10/2009)

Professora A: Às 7h40min, as crianças já na sala de TV vendo um filme “A Era do Gelo 3”. A professora estava sentada numa mesa ao lado fazendo umas atividades e, de vez em quando, chamava a atenção de algum aluno em voz alta. As crianças começaram a se dispersar por volta das 8h05min, alguns se levantavam outros conversavam e a professora sempre pedindo silêncio. Às 10h15min, a professora já havia terminado de arrumar os envelopes com as crianças e tinha uma expressão de bem cansada e irritada. As crianças permaneciam sentadas e com a cabeça baixa em cima da mesa e a professora, em voz alta, ressaltava: “Quero ver quem tá com a cabeça baixa, só quem tiver bonitinho vai descer para o pátio”. (04/11/2009)

O movimento e a espontaneidade da criança fazem com que a escola a perceba como transgressora de uma ordem preestabelecida. O seu brincar é desprovido da disciplina exigida pela escola e pelo adulto, os quais procuram imprimir no corpo infantil a obediência servil, impondo suas regras de comportamento, cerceando a criança de ser ela mesma, estabelecendo um verdadeiro jogo de poder, como se quisesse provar e reafirmar sua autoridade. Autoridade que nada mais é do que o próprio autoritarismo, o qual é repressivo e nem sempre garante a manutenção da ordem e da disciplina (CARVALHO, 1997, p. 276).

Compartilho com Moraes a ideia de que “*para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo*” (1994, p. 28, grifos da autora). E, em vários momentos, a professora B divergiu do comportamento da Professora A, por deixar o lúdico e a alegria tomarem conta do ambiente.

Professora B: Pegou 2 livros de história e pediu para as crianças escolherem (neste momento as crianças não entenderam que tinham que escolher um e levantavam as mãos para os dois). A professora escolheu então a lenda *Festa no céu* e começou a contar a historinha (as crianças ficaram atentas, a professora fazia gestos e alterava o tom da voz... Havia momentos em que ela falava baixinho...

sussurrando, e havia momentos em que ela falava alto, cantarolando). Ao terminar a historinha, a professora perguntou para os alunos: “Isso é uma lenda, o que é uma lenda mesmo?” As crianças ficaram quietas... a professora continuou: “Uma lenda é uma história que não existe de verdade, é fruto da imaginação... quer ver?” Neste momento ela abre a porta e começa a conversar... “Olá, Saci Pererê, tudo bem com você?” E volta-se para as crianças... “Eu estou vendo o Saci e vocês estão vendo?” As crianças respondem: “não”... “então, estão vendo? Isto é fruto da minha imaginação... só existe na minha cabecinha... na minha imaginação”.

(algumas crianças se interessaram pela explicação e ficaram atentas. Outras estavam dispersas, brincando com o colega do lado).
(25/08/2009)

Diante das ações e das relações que as professoras estabeleciam com os seus alunos, foi possível verificar como as crianças respondiam ou agiam diante dessas, ou seja, quando o lúdico era utilizado como um fim em si mesmo, o movimento, a expressão da criança e sua espontaneidade eram consequência da atividade vivenciada por ela.

Professora B: Por volta das 9h40min, a professora pede para as crianças se assentarem no chão e ela se senta numa cadeira e começa a contar uma historinha: “Era uma vez 3 porquinhos, se chamavam Palito, Palhaço e Pedrito.” E ela é interrompida por um aluno que diz, “essa história de novo” e ela continua... Enquanto a professora vai contando a história, as crianças ficam atentas e a professora muda de voz se levanta e imita o lobo, e depois assopra com as crianças e interage com elas o tempo todo. Depois que ela termina de contar a história, ela chama quatro alunos para fazerem um teatrinho, encenarem a cena do lobo. E ela ajuda as crianças e as outras dão risadas. A professora pede uma salva de palmas para as crianças e agradece, e pede que elas se assentem. E começa a contar outra historinha de um livro *Monstrinhos carinhosos* e, da mesma forma, começa a interagir com as crianças.

(A professora neste dia se prendeu menos à rotina e deixou as crianças mais soltas, não deu a atividade do dia, deixou as crianças brincarem mais). (10/11/2009)

Professora B: no parquinho, a professora se levanta e chama as crianças para fazerem uma roda grande para brincar de gato e cachorro e depois de gato e rato. A professora entra dentro da roda, tampa os olhos de um aluno com uma venda e depois explica a brincadeira para todas as crianças: “Vocês que estão na roda não podem deixar o gato fugir que sou eu e, enquanto isso, eu vou miar perto do cachorro e ele tem que me pegar. Depois que dá a vez para umas crianças brincarem (serem o gato e o cachorro) ela muda a

brincadeira para o gato e o rato, só que aí todas as crianças viram o rato e a criança que está vendada tem que pegá-las. (24/11/2009)

A escola, ao não aceitar a ludicidade como um fim, não percebe que por si só o que o lúdico é capaz, em sua manifestação, de propiciar a construção de uma cultura elaborada da criança (MARCASSA, 1997, p. 320). Assim, quando se exigia uma resposta da criança frente a uma atividade lúdica com um fim pedagógico, a expressão e a espontaneidade do movimento eram prejudicadas, pois o comportamento da criança visava a atender a resposta de um adulto e não a necessidade de seu próprio corpo.

Professora A: Depois de mostrar o n° 5 aos alunos, a professora entrega folhas de ofício coloridas para as crianças e diz que elas podem desenhar com os palitos o que quiserem e dá sugestões: uma casa, um pai, uma mamãe... depois pede às crianças para colarem os palitos na folha que receberam. A professora mostra, então, como as crianças devem colar o palito na folha: “Vocês vão passar o dedinho na cola e depois no palito”... e assim as crianças vão colando os palitos (da forma que elas querem). Depois que as crianças colam o palito, a professora começa a falar: “Vamos fazer de conta que vocês têm um quadro ou um mural e eu vou dar papéis cortados para vocês fazerem a moldura do mural. Uma criança, fala em voz alta: “Mas tia, eu não fiz um quadro, eu fiz uma casa!”. E a professora então diz que cole os papéis em volta da casa, e a criança assim faz. (Neste momento, percebe-se que as crianças estão concentradas no trabalho e a professora vai de aluno a aluno ver o trabalhinho, elogia alguns e a outros diz que não é assim que faz e ensina a criança). (19/08/2009)

A escola ao exigir certa imobilidade da criança, reprime a necessidade que esta tem de se movimentar, de se expressar, de vivenciar corporalmente o ato educativo, de construir seu conhecimento a partir do próprio corpo (CARVALHO, 1997, p. 276). E é a partir da professora, da sua atuação e das relações que esta estabelece com seus alunos que o lúdico dentro da escola terá por si só um fim.

Assim, para que a professora deixe o espaço, dentro ou fora da sala de aula, para as crianças usarem a sua imaginação, os seus movimentos, a sua criatividade e a sua espontaneidade, que vai além da concepção da escola em

manter uma certa imobilidade da criança, é preciso que esta se envolva corporalmente e afetivamente nas atividades lúdicas.

3.3.4 A vivência lúdica das professoras: as diversas manifestações corporais

Observar a vivência lúdica foi bem além das observações das atividades desenvolvidas pela professora e suas interações lúdicas com os seus alunos. Observar a existência ou não da vivência lúdica no cotidiano da educação infantil é observar as diversas manifestações corporais encontradas no corpo das professoras que podem facilitar ou dificultar a vivência ou não do lúdico. Entre elas, as expressões corporais, a disponibilidade corporal, a entrega às atividades, a afetividade.

Relembro que o corpo que aqui tratamos é visto de forma integrada, em que *soma e psique* são funcionalmente idênticos; um corpo que registra a história vivida dos indivíduos e que ao mesmo tempo é incapaz de mentir. Podemos ler a verdade se soubermos ler a linguagem expressiva do movimento da face ou do modo de andar de cada homem (REICH, 1991).

Luckesi (2002) afirma que a vivência de momentos de plenitude implica o contato com as forças criativas e restauradoras do equilíbrio que existem na profundidade de cada ser. A vivência lúdica pode ser entendida aqui como uma entrega às atividades lúdicas, uma disponibilidade interna para vivenciar o lúdico com os seus alunos no cotidiano escolar. Assim, quando existe uma entrega às atividades e uma disponibilidade corporal, estes fatores tendem a serem facilitadores para uma possível vivência lúdica. Assim, na passagem abaixo descrita, é possível perceber o quanto a professora B se entrega ao momento, sem se preocupar com as normas e as regras da instituição escolar.

Professora B: Entrou na sala e começou o dia cantando: “Guardando os brinquedos, quem ajuda a guardar” e logo em seguida convidou as crianças a se sentarem no chão junto com ela... E começa a cantar: se você está contente bate a mão (palmas)... se você está contente bate o pé (pés batendo no chão) ... se você está contente de um grito (aaaaaaaaaaaaa).

(neste momento, mesmo sentada, a professora faz gestos, grita e brinca com as crianças, fica perceptível o envolvimento dela na música e nos gestos).

Depois ela se levanta e diz: “vamos fazer um trenzinho... tique-taque, tique-taque, tique-taque... pé direito... tique-taque... tique-taque... pé esquerdo... tique-taque...”

(dentro da sala e com sons e gestos começa a puxar o trenzinho com as crianças, neste momento a atividade foi bem espontânea, mesmo a professora trabalhando, pé direito, pé esquerdo e o som do trenzinho, tique-taque, ela conseguiu fazer com que as crianças se divertissem e ao mesmo aprendessem). (01/09/2009)

A Professora A, também, realiza as atividades lúdicas dentro da sala de aula, mas a preocupação em manter a ordem, a controlar o tom de voz das crianças e seguir as normas da instituição sobressai, e não há nenhuma manifestação corporal e nem de entrega da professora, o que se torna um dificultador para a vivência lúdica.

Professora A: Após a atividade do dia, às 10h15min a professora já havia terminado de arrumar os envelopes com as crianças e se apresentava com uma expressão de bem cansada e irritada. As crianças permaneciam sentadas e com a cabeça baixa em cima da mesa e a professora em voz alta ressaltava: “Quero ver quem tá com a cabeça baixa, só quem tiver bonitinho vai descer para o pátio”. Às 10h30min, ela pede para as crianças pegarem os papéis do chão e colocarem no lixo, e em seguida, em voz alta pede para ficarem todos em seus lugares de cabeça baixa para descansarem. Depois a professora começa a cantar uma música e as crianças cantam também. E assim eles vão cantando outras musiquinhas e fazendo gestos, a professora também canta e até faz gestos, mas fica preocupada em manter a ordem e interrompe a música várias vezes para colocar a criança em seu lugar. (04/11/2009)

Assim, a atividade lúdica pode ser compreendida pela própria ação, o momento vivido, a entrega, como aponta Pereira (2005):

As atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de alegria, entrega e integração dos envolvidos. (...) Possibilita a quem as vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia

e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade (p. 90 e 92).

No momento abaixo narrado, é possível ver a entrega da professora B à atividade; a sua espontaneidade e a sua criatividade se tornam facilitadoras para a vivência do momento.

Professora B: “No mundo da Maravilha, eu agora vou entrar, qual será a linda história que a tia B vai contar?...” E começa: “Hoje a história é a Cigarra e a formiga...” e começa a história.

(enquanto a professora conta, ela altera o tom de voz e imita o som dos bichos e faz o som, também, do vento... e pede para eles fazerem. Ela interage com as crianças como se eles também fizessem parte da história e explica tudo. As crianças ficam em silêncio e atentas).

Depois que a professora termina de contar a história, ela faz perguntas sobre os personagens da historinha e o que aconteceu com eles. As crianças respondem prontamente. Logo depois, a professora continua na roda e começa a trabalhar a cor amarela, e vai perguntando a cor da blusa dela e os objetos que há na sala que são amarelos, as crianças vão aos poucos associando as coisas e as suas cores.

(Neste dia, a professora interagiu mais com as crianças dentro da sala de aula, mesmo direcionando mais para as atividades do dia (números e cores). Espontaneamente deixou as crianças desenvolverem as atividades de forma mais independente e, durante a história, a sensação era de que ela e as crianças, realmente, faziam parte da história, o que era possível observar através dos sons e das expressões faciais das crianças e da professora).
(27/10/2009)

Pereira (2005), em seus escritos, ressalta que as atividades lúdicas possibilitam que o indivíduo experiencie sua inteireza e se entregue ao momento vivido. Mais uma vez foi possível verificar a entrega da Professora B às atividades e sua disponibilidade, a sua inteireza:

Professora B: A professora volta do pátio com as crianças, pede que todas se sentem perto dela e começa a cantar: “se você está feliz, bate palma, se você está alegre bate pé...”

(a professora canta e faz os gestos com as crianças, é perceptível a entrega da professora à atividade; mesmo sentada ela faz movimentos com o corpo e com a face.)

Às 10h40min, ela pede a outra professora livros de histórias e escolhe algumas para contar. Primeiro, ela conta a da tartaruga Lelé, depois ela conta a do piolho e depois ela conta sem o livro a dos três porquinhos.

(Durante o momento em que a professora contava as historinhas, as crianças ficaram atentas e, quando a professora fazia uma voz diferente ou um som diferente, algumas crianças a imitavam. Durante as histórias, a professora alterava o tom da voz, às vezes, falava baixinho, às vezes falava alto, às vezes, cantarolava, sendo possível ver a interação das crianças com a professora e vice-versa, além da espontaneidade e expressão corporal que a professora apresentava ao contar as histórias e cantar). (01/09/2009)

Contudo, quando a professora não consegue vivenciar o momento lúdico já que este exige a entrega, a vivência se torna um fazer por fazer, um fazer mecânico:

Professora A: Às 8h35min, já dentro da sala de aula, a professora explica em tom alto a atividade do dia. Ela distribui uma folha com o nome de cada criança e pede que passem o dedo em cima das letrinhas em silêncio. Depois ela vai para frente do quadro e explica que vão passar o giz de cera em cima das letras (mostra um exemplo no quadro) e depois ela distribui papéis cortados e cola e pede que cada criança faça a sua moldura em volta do nome. (28/10/2009)

Lowen (1984), com base na teoria reichiana, observa que o corpo é um sistema energético, e que, através dele, se vivencia o mundo externo, se criam relacionamentos com o outro. O corpo está em constante movimento de expansão e contração, prazer e desprazer, e, quando vitalizado, vibra, pulsa. Por outro lado, quando o corpo se apresenta de maneira rígida, manifestando dor, desagrado, é um sinal de que há uma rigidez corporal, podendo ser um dificultador para a vivência lúdica.

Professora A: Hoje vamos montar uma árvore bem bonita, cada um vai fazer a sua igual a esta e bem bonita, porque vai para a capa do envelope que será entregue no final do ano com os trabalhos. Após explicar o trabalho, a professora vai, de mesa em mesa, ver como os trabalhos estão e, também, distribui as partes da árvore. Durante esta atividade é possível ver o empenho da professora em ajudar e distribuir todo o material para as crianças, contudo, por ser uma atividade bem extensa, com muitas colagens, algumas crianças fizeram seus trabalhos depressa e depois dispersaram, o que

causou certa irritação e cansaço na professora: “Dá uma dor nas costas”! E complementa, “vou colocar os envelopes sem o trabalhinho dentro, porque eles estão muito agitados”. “Não sei se vou aguentar até dezembro”. (23/10/2009)

Neste momento, foi possível ver, tanto na fala como na expressão corporal da professora, o cansaço com a atividade e com o trabalho, o que me remeteu, a princípio, a um excesso de afazeres no seu dia, além de uma desmotivação em relação ao seu trabalho, o que tende a confirmar os pressupostos de Reich (1998), que afirma:

A expressão total do organismo encoraçado é de retenção. O significado dessa expressão é bem literal: o corpo expressa que está retendo. (...) Ombros puxados para trás, peito para fora, queixo rígido, respiração superficial e contida, acentuação da lordose lombar, pelve retraída e “imóvel”, pernas “sem expressão” ou rigidamente esticadas constituem as atitudes e mecanismos essenciais da contenção total (p. 336, grifos do autor).

Contudo, quando o indivíduo consegue liberar suas emoções de forma espontânea, o movimento expressivo se manifesta através da emoção. Assim, de acordo com Reich (1998, p. 332), “emoção” significa “mover para fora”; ao mesmo tempo, é um “movimento expressivo”. Assim, foi possível perceber, em vários momentos, a Professora B deixando transparecer a sua expressão emocional que está incorporada no seu movimento expressivo, o que tende a ser um facilitador na vivência lúdica.

Professora B: No pátio, a professora se assenta no chão e brinca com as crianças de boliche. Ela coordena a brincadeira, chama cada um pelo nome e quando derrubam as garrafinhas coloridas e de plástico pergunta a cor da garrafa derrubada e vibra: Derrubou!!!. Quando chega a sua vez ela diz: minha vez. E derruba as garrafinhas e mais uma vez vibra de alegria, batendo palmas.

(neste momento foi possível ver o movimento da professora e ao mesmo tempo a emoção incorporada neste movimento).
(06/10/2009)

Dentre as diversas manifestações corporais, observei também as expressões faciais, bem como a linguagem verbal e não verbal e a sonoridade das vozes das professoras.

Segundo Pereira (2008), “tudo se manifesta através do ritmo, a dança é ritmo e a linguagem tem ritmo para ser expressão. Ritmo é a pulsação vital” (p. 138). A autora complementa, ressaltando o pensamento de Fregtman: “o som é movimento em forma de energia. O movimento gera um padrão sonoro e cada som gera um padrão de movimento. São indivisíveis, interdependentes e inseparáveis” (p. 138).

A música sempre esteve presente nas atividades das duas professoras observadas. Contudo, a musicalidade e o ritmo só foram observados durante as atividades da professora B, assim podemos perceber a interligação acima abordada: ritmo - movimento - som e vice-versa

Professora B: Diz bom dia às crianças em voz alta, vibrante e alegre e as crianças repetem na mesma intensidade. Depois ela continua: “Hoje tem fantoche” e as crianças vibram: “ehhhhhhhh” “E tem também uma aluna fazendo aniversário... Vamos cantar Parabéns!!!!” Após os parabéns, chega a Supervisora na sala e monta o teatrinho. A professora pede às crianças para se sentarem que o teatrinho de fantoches já vai começar e, em voz baixa, a professora começa a cantar: “No mundo da Maravilha, uma história a Tia vai cantar...” e as crianças fazem silêncio para prestarem atenção à história.

(Neste momento, a professora fica sentada em uma cadeirinha junto aos alunos e interage com os mesmos cantando a música da historinha do teatrinho “Chapeuzinho Vermelho” com ritmo, movimento e musicalidade). (06/10/2009)

Por outro lado, nas atividades da professora A, a musicalidade e a sonoridade eram lineares, sem alteração da voz, e não havia movimento.

Professora A: Apresenta a atividade do dia e desenha 5 bolas no quadro e pede às crianças: “Vamos contar juntos, quantas bolas?” Depois coloca o número 5 no quadro e começa a cantar contornando o número 5: “Vou passeando, desço a esquina, faço a barriguinha do vovô...” e repete 3 vezes. (Neste momento da atividade, percebe-se uma interação da professora com as crianças, contudo não se percebe ritmo, nem musicalidade em sua voz, e há ausência de

expressividade corporal e facial. No momento, a professora aparentou estar mais preocupada com o aprendizado do que com o lúdico, a brincadeira e a espontaneidade das crianças). (19/08/2009)

Diante das manifestações musicais acima, percebe-se o quanto a música pode ser um facilitador na concentração e na entrega a vivências lúdicas, intensificando a expressividade do movimento, como vimos nas atividades realizadas pela professora B. Com relação à professora A, a música não foi capaz de despertar a sua expressividade, sua voz é monocórdia, falta-lhe entusiasmo e musicalidade

A linguagem verbal utilizada pelas professoras não divergiu muito, ambas utilizavam o português corretamente e corrigiam as crianças quando estas falavam de forma errada. Contudo, a linguagem não verbal, que é expressa pelo corpo, através de gestos, olhares e presença ou ausência de vivacidade, foi percebida de forma bem diferente nas professoras:

Professora A: Depois da atividade, ela convidou um por um dos alunos para irem até o varal e entregar para ela o trabalhinho dizendo em voz alta e com uma expressão alterada: “Quem a tia convidar, quem não convidei permaneça sentado”. (Neste momento foi possível ver a expressão facial da professora bem alterada e com o olhar fixo nas crianças que desobedeciam a suas ordens). (12/08/2009).

(...) Após deixar as crianças brincarem com a massinha, pede para as crianças guardarem a massinha sem misturá-la... ela pede em tom firme e faz expressão de brava quando vê uma criança misturando a massinha. (Mais uma vez foi possível ver o seu olhar se direcionando para algumas crianças que não cumpriram a ordem). (16/09/2009)

Professora B: No início da aula, a monitora estava com as crianças, porque a professora ia chegar mais tarde. A monitora distribuiu a atividade do dia, mas algumas crianças ficavam em pé outras se sentavam. Por volta das 9h, a professora chega e uma menina grita: “A tia chegou!” E algumas crianças correm para abraçarem a professora. Ela abraça as crianças e dá bom dia a todos e vai de mesa em mesa ver o trabalhinho que cada um estava fazendo. (Neste momento foi possível ver o carinho da professora com os alunos e vice-versa, além da atenção e dos olhares de agradecimento da professora para cada criança) (15/09/2009)

Levando em consideração as diversas formas de expressão do corpo, verbais e não verbais, como Pereira (2008), considero aqui,

O corpo que se comunica, aquele que forma uma totalidade com emoções e sentimentos, ações e reações, sensações e vivência do mundo que nos cerca, aquele que guarda em si toda a história vivida, que torna possível ser e estar no mundo, aquele que se expressa mesmo que através da imobilidade e do silêncio (p. 32).

Entretanto, quando esse corpo não se comunica convenientemente, perde a sua vibração e cai na inércia significa que, de alguma forma, a energia está contida e o fluxo desta energia prejudicado, dificultando a vivência lúdica. No exemplo abaixo, percebe-se que o corpo da professora não está presente de fato em sua sala de aula.

Professora A: Durante a manhã toda, a professora permaneceu na maior parte do tempo sentada e em silêncio, às vezes, chamava a atenção de um aluno, e permanecia pensativa, outras vezes, com o olhar vago para uma direção, às vezes com a cabeça baixa, não apresentou muita interação com as crianças, nem na parte das brincadeiras, nem no trabalhinho livre. Quando a monitora estava na sala com ela, ela deixava as crianças, na maior parte do tempo, com a monitora e saía da sala. **(09/09/2009)**

(...) Por volta das 7h50min, as crianças estavam na sala, algumas sentadas, outras em pé, brincando com jogos de madeira (jogo do arquiteto, jogo da fruta) e a professora estava sentada, olhando uns trabalhinhos. De vez em quando, se levantava, ia para a janela e permanecia imóvel com um olhar distante. (Neste momento, foi possível perceber que a professora não brincou com as crianças e nem sugeriu alguma brincadeira, ela se manteve em silêncio e de vez em quando pedia para abaixarem a voz) **(02/09/2009)**

A respiração também é outro fator que foi observado e que pode vir a interferir na vivência lúdica da professora. A respiração das professoras bem como a sua postura corporal no cotidiano escolar mostra se há um fluxo maior ou menor de energia circulando em seus corpos. Durante a atividade dentro da sala de aula, a professora A alterou, significativamente, o tom da sua voz e sua respiração:

Professora A: Às 09h20min, as crianças voltam para sala com a professora e esta pede para eles se sentarem que vai distribuir massinha para eles fazerem o que quiserem. Neste momento ela se volta para mim e diz: “Hoje vai ficar difícil de dar trabalhinho pronto, faltaram muitas crianças por causa da chuva” (ela deu um suspiro curto com os ombros caídos). Depois da massinha, ela distribuiu folha e canetinhas para as crianças e disse: “Vamos ver quem vai fazer um trabalhinho maravilhoso, pode fazer o que quiser”. Algumas crianças estavam em pé e em voz alta ela continuou: “Vamos ver quem vai sentar primeiro” (alterou o tom de voz). Durante o trabalhinho, a professora continuou sentada preparando umas atividades e, de vez em quando, chamava a atenção de algum aluno e pedia para sentar-se perto dela.

(Neste dia, as crianças estavam agitadas e foi possível ver a irritação da professora em seu corpo.) **(09/09/2009)**

Neste momento, percebe-se, na atitude da professora A, uma respiração contida, suspiros de desprazer e descontentamento, o olhar excessivo para o relógio no pulso, tempo prolongado na mesma posição. Segundo Pereira (2011), tensões trazem alterações respiratórias; o diafragma se contrai e a respiração fica contida, bloqueando a ação. Por outro lado, sem uma excessiva preocupação com o tempo e manifestando um estado de tranquilidade, a professora B respira mais profundamente, mesmo que fique ofegante devido a um maior esforço na atividade. Sua respiração apresenta indícios de maior fluxo de energia em seu corpo, demonstrado através da entrega às atividades e da sua disponibilidade corporal.

Professora B: No pátio, a professora chama as crianças para brincarem. “Vamos brincar de imitar bichos... o sapo salta (ela pula e as crianças também), a borboleta voa...” (ela sai saltitando com os braços abertos) e as crianças fazem os gestos e sons junto com ela. E assim ficam até o final do parque.

(Neste momento foi possível ver a respiração ofegante da professora, a atividade exigiu dela movimento, som e fôlego). **(24/11/2009)**

3.4 Na escola: como foi observar

Observar o cotidiano da educação infantil não foi uma tarefa fácil. Nos primeiros dias, mesmo com o roteiro dos pontos a serem observados, a minha

ansiedade e apreensão não me permitiam a entrega ao momento. Com o passar dos dias e dos meses, com a ajuda das minhas orientações e do próprio contexto, fui, aos poucos, me entregando à magia da observação do cotidiano da educação infantil.

Tendo em vista que a observação teve a duração de um semestre, alguns intervenientes surgiram neste período e até bem antes dele começar. A minha entrada na escola foi atrasada por volta de 2 semanas, pois a escola observada é da Prefeitura e, como houve alguns casos de suspeita de infectados na cidade pelo vírus H1N1 (gripe suína), a Secretaria de Educação Municipal achou melhor atrasar algumas semanas o reinício das aulas até a confirmação desses casos. Então, já quase nos meados de agosto, iniciei a minha observação.

Durante as observações, as recomendações sobre a prevenção para as crianças não contraírem o vírus H1N1 eram constantes, as professoras lavavam as mãos dos alunos várias vezes por dia, além de passar álcool. Quando iam descer para o pátio, as crianças não podiam encostar-se ao corrimão. E quando estava chovendo, ou parecia que ia chover, as professoras ficavam com as crianças na sala de aula ou de TV, o que veio a prejudicar um pouco a observação, já que poucos foram os registros das atividades lúdicas fora da sala de aula.

Apesar destes intervenientes, a riqueza dos momentos observados não foi abalada. Acredito que consegui registrar, no diário de campo, todos os pontos selecionados. Ao observar o cotidiano da educação infantil, percebi o quanto a prática de uma professora está entrelaçada com as manifestações do seu corpo.

Ressalto que observar as professoras não teve como propósito julgar ou criticar suas ações no cotidiano escolar e, sim, entendê-las, cada qual na sua especificidade. E que, mesmo com um rico e extenso material registrado, somente após as entrevistas, consegui compreender melhor as dificuldades e possibilidades expressas no corpo das professoras observadas, como será visto a seguir.

3.5 Uma parada para a escuta

A entrevista possibilita ao pesquisador não só a obtenção de dados para a pesquisa, mas também um diálogo mais estreito com os sujeitos entrevistados. Para Gatti (2007), “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas chavões, que nada acrescentam (p. 63)”. A entrevista permite conhecer determinados aspectos que se refletem na prática das professoras não acessíveis na observação, além do contato direto entre entrevistador e entrevistado.

O tipo de entrevista escolhida para a pesquisa foi a semiestruturada, que possui um roteiro previamente organizado com o objetivo de nortear as questões levantadas. No entanto, este roteiro não se trata de um roteiro fixo e sim de uma referência, podendo passar por alterações se houver necessidade de se obterem maiores informações ou esclarecimentos.

As entrevistas com as professoras foram realizadas ao final das observações. Foram agendados com as professoras o dia, o horário e o local (sala das professoras) para entrevistá-las de acordo com suas disponibilidades. Antes de começar a entrevista, deixei claro o roteiro e, também, que, em alguns momentos, poderia haver a necessidade de sair dele diante de algum questionamento que poderia surgir de qualquer uma das partes.

Durante as entrevistas, as professoras se mostraram tranquilas e, ao mesmo tempo, seguras em expor suas ideias. Algumas falas colocadas pelas professoras foram essenciais durante a entrevista, pois permitiram um melhor entendimento das suas manifestações corporais, de suas reações, uma vez que tinham relação com dados de sua história de vida aos quais só pude ter acesso durante esta etapa da pesquisa.

Uma parada para a escuta das duas professoras significou mais que a obtenção de informações; significou um espaço de compartilhar sentimentos, de trocas, de respostas e de reflexões sobre o lúdico na Educação Infantil.

3.6 Análise das entrevistas

As entrevistas foram analisadas a partir das seguintes categorias: a) A concepção das professoras: lúdico e vivência lúdica; b) O lúdico na infância das professoras: em casa, na rua e na escola; c) Profissão docente: encantos e desencantos; d) A prática lúdica: contribuições para a vida dos alunos.

3.6.1 A concepção das professoras: lúdico e vivência lúdica

Definir o lúdico não é uma tarefa fácil. Várias são as concepções de lúdico como apresentei no corpo da pesquisa. A que adotei neste trabalho traz uma visão de integralidade do ser, de vivência do momento presente. O lúdico tem um fim por si só, e é considerado a partir da experiência interna do sujeito, no nosso caso, de cada professora.

Entretanto, as professoras definem o lúdico como um meio de atingir objetivos pedagógicos, afastando-se da visão aqui apresentada. As falas abaixo mostram isso:

Professora A: “O lúdico pra mim são os jogos e as brincadeiras em geral. Ele é importante para ajudar a aprendizagem”. (09/12/2009)

Professora B: “O lúdico é aprender através das brincadeiras, dos jogos, com o objetivo voltado para aprendizagem na educação infantil”. (08/12/2009)

Foi verificado um distanciamento entre a fala da Professora B e a sua prática lúdica. Em vários momentos, na observação da sala de aula, pude perceber sua entrega, sua vivência e sua disponibilidade corporal nas atividades lúdicas que propunha; a espontaneidade das atividades era anterior a qualquer finalidade educativa. Assim, percebe-se que a falta de conhecimento sobre os novos estudos dentro da vivência lúdica permite que a concepção da professora B sobre sua prática lúdica seja limitada às brincadeiras e jogos.

Professora B: “Trabalho com jogos, brincadeiras, músicas com eles (atividades lúdicas); trabalho a coordenação motora fina e grossa da criança e, conseqüentemente, o raciocínio lógico, matemático e a leitura e escrita. Mas tem também a socialização, aliás, o objetivo principal da educação infantil é a socialização, os outros, a leitura e escrita é uma consequência deste primeiro. Na socialização, a criança aprende a interagir com o outro e resolver os seus conflitos”.
(08/12/2009)

A preocupação da professora B em explicar o lúdico com um fim educativo juntamente com a sua falta de conhecimento da concepção do lúdico como uma ação vivida e experienciada demonstrou uma certa limitação na sua fala sobre o lúdico. Rocha (1997), em seus escritos, nos mostra a importância dessa ampliação do lúdico na EI:

Assim é fundamental que o educador infantil tenha em mente a brincadeira como elemento essencial da infância, em que a criança brinca porque constrói, independentemente de ter um objetivo concreto a ser alcançado. Essa dimensão do brincar se faz presente na brincadeira do faz-de-conta, que muitas vezes passa despercebida pelos professores. Ela permite a espontaneidade da criança garantindo o espaço para a sua fantasia, criação, imaginação e liberdade, e, sobretudo, contribui na construção da identidade do sujeito, na afirmação do eu, e na construção de seu conhecimento (p. 417).

Por outro lado, a fala da professora A foi condizente com a sua prática, tendo em vista que vários foram os momentos observados onde a função utilitarista e educativa sobressaiu frente à vivência lúdica do momento, o que justifica a preocupação excessiva da professora na alfabetização e no aprendizado das crianças:

Professora A: “Trabalho o lúdico com as brincadeiras (no geral, incluindo os jogos), trabalho os conceitos e a coordenação motora das crianças”. (09/12/2009)

Assim, concordo com Rocha (1997) que ressalta que ainda existe a preocupação de alguns professores na educação infantil em utilizar a função pedagógica do lúdico:

os professores têm uma concepção utilitarista da brincadeira, utilizada sistematicamente para favorecer e acelerar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança numa perspectiva predominantemente cognitiva, pois vêm enfatizando o aspecto pedagógico de construção do conhecimento, com pouca ou nenhuma perspectiva quanto à construção da identidade do sujeito, de desenvolvimento do eu. (p. 414)

3.6.2 O lúdico na infância das professoras: em casa, na rua e na escola

Revisitar a infância das professoras nos diversos espaços, durante a entrevista, foi essencial para compreender as suas diversas manifestações corporais no cotidiano da educação infantil que, de alguma forma, estão estritamente ligadas aos registros adquiridos ao longo de sua vida. Assim, concordo com Reich (1995) ao afirmar que o nosso corpo é nossa história de vida congelada. Se, no corpo, há uma história de vida congelada, que impede a posse de si mesmo e a expressividade, há, também, influências sociopolíticas sobre a estrutura corporal, o que provocam a formação das couraças musculares em decorrência da contenção de emoções, gerando resistências que se registram em alguma parte do corpo, impossibilitando a expressão autêntica do indivíduo.

Quando é levantada a questão sobre a infância na sua casa, as professoras não hesitaram em falar:

Professora A: “Foi ótima, apesar de a minha mãe ser bem rígida, brava eu brinquei muito, e como eu sou a única filha mulher, brincava com os colegas da escola e com os filhos dos empregados da fazenda”. (09/12/2009)

Professora B: “Tive uma infância muito boa, era levada e gostava de uma bagunça, só brincava, na rua e no campo, onde é a SELT (complexo de lazer e esportes) hoje”. (08/12/2009)

É possível verificar que o espaço para a brincadeira existia, o que fazia a diferença é que a professora B possuía uma liberdade maior do que a professora A para brincar. O controle e a rigidez da mãe da professora A impediu que ela vivenciasse outros espaços e contatos em suas brincadeiras, o que nos leva a

levantar uma suposição quanto a suas atitudes de controle e rigidez das atividades no seu dia-a-dia na educação infantil.

Diante dos relatos acima, fica evidente que o lúdico sempre esteve presente na infância das professoras em suas casas. Contudo, quando foi perguntado sobre o lúdico no seu dia a dia, a professora A disse não se lembrar das atividades lúdicas fora de casa, e ressaltou mais uma vez o quanto ela gostava de brincar e o quanto era limitada em suas brincadeiras e em seus contatos:

Professora A: “Como já disse gostava de brincar muito, o momento em que eu mais me lembro é o de escolinha, eu gostava de brincar de escolinha, eu era a professora e os filhos dos empregados da fazenda eram os alunos. Eu sempre, desde pequena gostei de dar aula. Brincava com os colegas da escola e os filhos dos empregados da fazenda em que eu morei até uns 15 anos”. (09/12/2009)

Pereira (2005) traz uma grande contribuição para a compreensão do comportamento da professora A no seu dia-a-dia na educação infantil, observando que as dificuldades do cotidiano deixam suas marcas nos corpos, revelando-se em gestos, posturas e movimentos, refletindo-se sobre a forma de ser, de atuar no dia-a-dia e se comunicar, interferindo não só no processo intelectual e emocional, mas, também, podendo gerar formas de controle e, conseqüentemente, a contenção da expressividade.

Já na fala da professora B, mais uma vez, foram ressaltadas a liberdade que tinha para brincar e a diversidade de brincadeiras e atividades lúdicas livres que faziam parte da sua infância fora de casa. Os seus contatos para a brincadeira eram variados, o que nos leva a supor que o comportamento da professora, dentro e fora da sala de aula, de entrega e espontaneidade nas atividades, sem o controle excessivo sobre as crianças, pode advir de sua infância, ou melhor, da liberdade e autonomia que possuía para participar das mais diversas atividades lúdicas como também o livre acesso aos lugares com variados contatos:

Professora B: “Sempre o lúdico esteve presente na minha vida, como lhe disse, brincava muito, eram muitas as brincadeiras: queimada, rouba-bandeira, beti, jogos em geral com bola. Brincava

com meus vizinhos, meus primos e meu irmão, só tenho um irmão”.
(08/12/2009)

Assim, concordo com Rocha (1997) que ressalta que, nas atividades livres, a criança tem liberdade de agir sobre ou com o seu brinquedo como quiser, ou conforme as regras criadas na interação, a partir da própria brincadeira, lhe sugerirem ou impuserem.

Esta forma de brincar é, a nosso ver, extremamente valiosa, pois a criança é oportunizada a vivenciar situações em que desempenha diferentes papéis sociais e onde afloram sentimentos e emoções que contribuem principalmente para a construção de sua identidade enquanto sujeito no mundo (p. 416).

Entre todos os espaços que constituem a infância da criança, a escola é um dos espaços essenciais para que a criança vivencie o lúdico. Da escola, a criança pode vir a trazer recordações boas e positivas como, também, recordações negativas. Algumas dessas recordações, com intensidade e significado relevantes, podem vir a se transformar em bloqueios corporais caso sejam traumatizantes. Nas professoras, as dificuldades ou não de expressão podem estar relacionadas a situações vividas e, muitas dessas situações se referem à sua vida escolar, como podemos ver nas falas abaixo:

Professora A: “Fui pra escola muito cedo, com uns 3 anos, mas a fase que eu mais lembro é a do 3º período, das brincadeiras de roda, de corda, do lanche, da professora. O momento em que eu mais recordo é o da professora do 3º período com a gente, ela sempre gostava de brincar de roda com a gente, ela era meiga, carinhosa. É a professora que eu mais gostei”. (09/12/2009)

Professora B: “Infelizmente não tive educação infantil, fiquei menos de 1 ano e aí achavam que eu era muito inteligente e me passaram para o ensino fundamental, lá foi o meu contato com atividades lúdicas como bola, pular corda. Não me lembro de quase nada da educação infantil, a única coisa que me lembro é do nome da escolinha “Narizinho” e de uma moça me colocando pra dormir em um colchãozinho e eu não queria dormir. Já no ensino fundamental, na 1ª série, a pessoa que mais lembro é da professora de educação física. Ela dava muita atividade com bola”. (08/12/2009)

A fala da professora B mostra que lhe faltaram experiências lúdicas que deixassem marcas significativas. O fato de a professora B dar espaço, vivenciar e se entregar às atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula demonstram como a sua autonomia, a sua espontaneidade e a sua liberdade de escolhas contribuíram para a formação de sua subjetividade e, conseqüentemente, a conduziram na sua atuação lúdica na educação infantil. Segundo Pereira (2005), os seres humanos embora constituídos através das inter-relações sociais num dado tempo e espaço, e tendo seus comportamentos determinados, possuem alguma autonomia para atuar no meio social. Através da forma peculiar de o indivíduo relacionar-se com sua realidade social, vai-se constituindo a sua subjetividade. Nesta perspectiva, uma professora que não valorize as atividades lúdicas, que possuem por si só um fim, tampouco, reconhecerá o valor do lúdico na vida de seus alunos.

3.6.3 Profissão Docente: encantos e desencantos

Para desvendar os encantos e desencantos da profissão docente, foi preciso revisitar a formação docente de cada professora, as contribuições da teoria e da prática e a atuação atual de cada professora no cotidiano escolar.

No que tange à formação docente, foi possível ver, nas falas das professoras, como se deu essa formação:

Professora A: “No normal superior (conclusão/2007) eu vi o lúdico mais na teoria, os estágios foram de 1ª a 4ª série. Já no magistério (conclusão/1989) eu fiz quase dois anos de estágio, e depois do estágio fui contratada pela escola para trabalhar com a educação infantil. Foi graças a este estágio que consegui o emprego”.
(09/12/2009)

Professora B: “Na faculdade de Pedagogia (1986), o lúdico foi visto na teoria, não tive uma disciplina específica, ele foi contextualizado e inserido em algumas disciplinas, não me lembro qual, mais acho que na disciplina de metodologia do ensino. Dento da educação infantil só foi visto o teórico, fiz estágio de 1ª a 4ª.” (08/12/2009)

É possível perceber que a professora A, mesmo tendo duas formações, a primeira, realizada há mais de 20 anos, e a segunda, mais recente, teve maior contato com a teoria na sua primeira formação e pouca prática. Já a professora B, ressaltou ter tido somente a teoria e nada de prática.

Micarello (2003), ao discutir a formação de profissionais da Educação Infantil, pontua que deve ser prioridade dos cursos de formação dos professores a relação teoria-prática. Segundo o autor, a apropriação da teoria deve ser feita a partir da prática. E há necessidade da reflexão sobre a prática com base na teoria.

Kishimoto (2002), ao se referir aos cursos de formação, resalta a importância de se haver uma reestruturação nestes, permitindo, então, que os docentes também vivenciem o brincar.

Quando foram indagadas sobre as contribuições da sua formação, as professoras ressaltam a importância da prática:

Professora A: “Além da teoria, a contribuição maior foi os estágios que desenvolvi no magistério, com já disse“ Foi graças a este estágio que consegui o emprego”. (09/12/2009)

Mais uma vez, foi constatado na fala da professora A, a importância da prática e da relação com a teoria, sendo indissociáveis e complementares. Micarello (2003) observa:

A teoria é um conjunto de regras também práticas e a prática não é um ato qualquer, mas o ato concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios. Esta ação refletida remete ao conceito de prática (p. 8).

A professora B relata que poucas foram as contribuições da sua formação e que, somente a partir dos cursos de aperfeiçoamento que realizou após o curso de Pedagogia, conseguiu contribuições significativas, podendo aprimorar os seus conhecimentos:

Professora B: “Trouxe a diferenciação agora, hoje, depois de muitas leituras e cursos de aperfeiçoamento, consigo fazer uma reflexão dos Pensadores como Vygotsky e Piaget com a prática.” (08/12/2009)

Diante da fala da professora B, me remeto aos escritos de Cerisara (1998), que assinala a fragmentação na grade curricular no que diz respeito à relação teoria e prática. No que se refere à Educação Infantil, a situação é mais grave:

(...) os cursos de formação de professores restringem as concepções teóricas que são insuficientes para a construção do brincar enquanto processo de constituição de desenvolvimento da criança, além de não haver espaços para que os professores possam vivenciar o brincar (OLIVEIRA, 2006, p. 43).

No que se refere à atuação atual de cada professora no cotidiano escolar, suas falas coincidiram em alguns aspectos:

Professora A: “A cada turma nova que você pega você aprende uma coisa. Cada turma tem um perfil e aí a gente tem que ir se adaptando a esta. No começo eu era bem insegura, agora eu já sei lidar melhor com as situações.” (09/12/2009)

Professora B: “Cada dia fica melhor, com o tempo a gente aprende mais com os erros e vai se aperfeiçoando. No começo a gente se sente um pouco insegura.” (08/12/2009)

Foi possível perceber um distanciamento da fala da professora A com a sua prática. Em vários momentos, durante a observação, a professora demonstrou a sua insatisfação em estar trabalhando com a educação infantil:

Professora A: “Estou bem cansada de mexer com creche, principalmente com meninos pequenos” e acrescentou: “eles são muito agitados, se você tiver a oportunidade de ir a uma pré-escola que não seja creche você vai notar a diferença, aqui só tem 1 trabalhinho e depois eles ficam muito ociosos. E continuou: Eu prefiro as crianças maiores (1ª a 4ª série), eu gosto de ver produção e rendimento das crianças e aqui não tem.” (21/10/2009)

A fala da professora A vem confirmar os pressupostos de Ramos (2000) de que “um professor que não sabe ou não goste de brincar, dificilmente desenvolverá um ‘olhar sensível’ para a prática lúdica do seu aluno, tão pouco reconhecerá o valor das brincadeiras na vida das crianças” (p. 3).

3.6.4 A prática lúdica: contribuições para a vida dos alunos

Levando em consideração a concepção de lúdico abordada nesta pesquisa, foram levantados alguns pontos relevantes durante a entrevista com o intuito de compreender melhor a prática das professoras.

Pereira (2005), citando Tardif, ressalta duas questões fundamentais levantadas pelo autor ao se considerar a prática docente:

A primeira é a necessidade de levar em conta a subjetividade da professora para que se possa compreender a natureza do ensino, uma vez que sua prática é perpassada pela sua experiência de vida, pela sua afetividade, por sua corporeidade, por suas crenças e valores. A segunda é a de que a prática da professora não se limita à aplicação de saberes produzidos por outros. Em sua prática, saberes são produzidos, mobilizados e transformados (p. 10).

Ao falar sobre as contribuições que o lúdico pode trazer para a vida da criança, a professora A traz mais uma vez a sua preocupação com o aprendizado.

Professora A: “Brincadeira proporciona para a criança o aprendizado, este se dá através das experiências que ela vai vivenciando no seu dia a dia”. (09/12/2009)

Rocha (1997) ressalta que, quando o foco da atividade é o aprendizado da criança, como foi visto na fala acima da Professora A, a função educativa sobressai em relação às demais:

O tipo de trabalho, no qual o professor estrutura sua atividade de forma que a criança recebe tarefas que deverá cumprir, com objetivos a serem alcançados, tem sido cada vez mais considerado pelos professores de creches/pré-escolas como importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, constituindo-se essencialmente na forma como estruturam o seu planejamento. Para esses professores, a brincadeira só se constitui como um elemento pertencente ao seu planejamento na medida em que possui uma função educativa (p. 417).

Por outro lado, quando a professora consegue ampliar o campo de visão quanto às contribuições das atividades lúdicas, a valorização abrange todas as áreas (social, cognitiva e comportamental) e a atividade lúdica passa a ter por si só um fim, como pode ser visto na fala da Professora B:

Professora B: “Muitas são as contribuições das atividades lúdicas para a formação da criança: interagir com o outro, adquirir novos conceitos para que a criança possa resolver seus próprios conflitos, entre outros. Por exemplo: Uma criança vai aprender na educação infantil a dividir o brinquedo, a ser mais amigo, a resolver os seus conflitos e, conseqüentemente, vai se tornar um adulto menos egoísta e individualista, por isso é tão importante não pular a etapa da educação infantil e o lúdico”. (08/12/2009)

Outra questão a ser vista são as dificuldades que as professoras encontram para trabalhar ludicamente com as crianças. As falas se encontram em um único fim: a falta de espaço e material.

Professora A: “A dificuldade maior aqui é com relação ao material e ao espaço, o material é bem escasso (tem poucos brinquedos) e o espaço é isso que você tá vendo, a criança precisa de espaço para correr, brincar e aqui dentro, isso é muito limitado.” (09/12/2009)

Professora B: “A primeira dificuldade é em relação ao espaço físico da escola, não tem uma parte coberta, e quando chove, como hoje, as crianças ficam dentro da sala e, por mais que a gente afaste as cadeiras, não é a mesma coisa. A segunda é com relação ao material, tudo que você viu de jogos e materiais na minha sala fui eu que trouxe e comprei.” (08/12/2009)

As dificuldades abordadas pelas professoras em relação ao espaço e ao material são dificuldades reais e apontam para a escassez de material e espaço na escola observada. Contudo, no que se refere às dificuldades internas e corporais de se movimentar com as crianças, houve um distanciamento das falas das professoras.

A professora A reafirmou mais uma vez a preferência em trabalhar com as crianças maiores, e apesar de dizer que não tem nenhum problema em sentar no chão, na prática, não foi observada em nenhum momento esta ação:

Professora A: “Então, eu não vou mentir pra você, eu prefiro crianças maiores, mas não tenho nenhum problema de sentar no chão, fazer rodinha, no início do ano eu até fazia isso, só que no final do ano a gente já tá bem cansada e aí você vai levando, mas eu já disse à diretora que se for para eu ficar com turma de crianças pequenas, eu não continuo aqui no ano que vem.” (09/12/2009)

A professora B manteve a coerência da sua fala com as suas ações:

Professora B: “Nenhuma dificuldade, eu brinco com as crianças, rolo no chão, pulo, gosto bem de brincar.” Neste momento, ela riu e fez gestos com o corpo e depois olhou pra mim e disse: “você sabe como eu sou com as crianças”. (08/12/2009)

Através das considerações das professoras, pude entender melhor as suas ações no cotidiano da educação infantil, o envolvimento da professora B nas atividades lúdicas e a falta de envolvimento da professora A. Assim, um professor que não possui uma disponibilidade corporal e nem uma visão mais lúdica de seu fazer, poderá ter mais dificuldade em vivenciar o lúdico e, conseqüentemente, em despertar nos seus alunos esta vivência. Ao passo que o professor que possui maior disponibilidade corporal, que se entrega mais ao lúdico, terá maior facilidade em vivenciá-lo.

Além das dificuldades levantadas, também foram percebidas as facilidades que o lúdico proporciona no dia a dia da educação infantil. Na fala da professora A, é possível perceber novamente o enfoque na função pedagógica:

Professora A: “O lúdico facilita bastante, apesar de os pais cobrarem sempre da gente as atividades, sei que é através das experiências e das descobertas que o aluno faz aqui que ele vai se desenvolvendo, até para a leitura e para escrita. Além da socialização que o brinquedo proporciona”. (09/12/2009)

Já a professora B, quando é indagada sobre as facilidades do lúdico no seu dia a dia, explica de forma simples e clara a importância do lúdico na totalidade da criança:

Professora B: “Facilita sim, em todos os aspectos: intelectuais, emocionais e físicos. Os aspectos intelectuais são aqueles responsáveis pelo que a criança aprende como no jogo de encaixe, já os emocionais têm a ver com o dividir o brinquedo, interagir com o outro e resolver os conflitos, e o aspecto físico tem a ver com a coordenação motora da criança”. (08/12/2009)

3.7 Na escola: como foi entrevistar

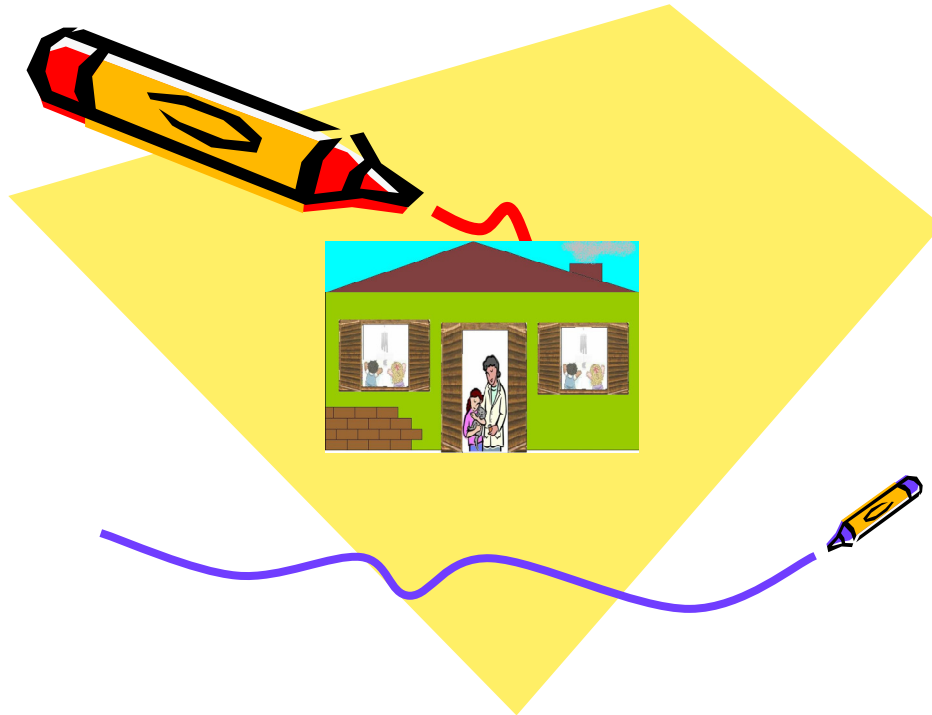
A tarefa de entrevistar as professoras foi além do levantamento de perguntas e anotações de respostas. No primeiro momento, anterior à entrevista, a ansiedade e a apreensão se faziam presentes. Ao começar a entrevista, a receptividade e a espontaneidade das professoras amenizaram os sentimentos citados.

No início da entrevista, ao revisitar a infância das professoras, pude perceber como o passado pode vir a interferir nas ações e atitudes do presente, ou melhor, no cotidiano escolar. A formação docente também foi um item importante e esclarecedor de algumas atitudes das professoras no seu dia a dia.

Durante a entrevista, foi possível identificar a facilidade da professora B em se expressar e a coerência de suas falas com a sua prática. Já no que se refere à professora A, esta apresentou respostas curtas e objetivas e sempre voltadas para a função pedagógica do lúdico, poucos foram os momentos em que citou a socialização como uma das funções do lúdico.

Diante dessas constatações pude perceber e até compreender melhor muitos comportamentos que presenciei das professoras na prática e que, durante a entrevista, foram reafirmados, salvo algumas contradições.

A fala das professoras, envolvendo todos os aspectos abordados, desde a infância até os dias atuais, foram relevantes para esta pesquisa para o entendimento das dificuldades e possibilidades expressas nos corpos das professoras e que as influenciam a vivenciar ou não o lúdico na educação infantil.



**Por fim, é colocado o telhado...
em cima dele, a chaminé!
Da chaminé está saindo fumaça, o
que faz pensar,
que o fogão de lenha está aceso,
a lenha está queimando
e a fumaça não cessa...
Assim como a fumaça,
o tema não cessa.
A construção está temporariamente encerrada,
já que, com o tempo
e novos conhecimentos,
algumas ampliações deverão ser feitas...
e aí construiremos
novos cômodos, novas janelas, novas portas.**

Encerrando temporariamente...

O presente trabalho, ao trazer como foco principal a professora da educação infantil e a sua vivência lúdica, aponta para um novo caminho de investigação, ainda pouco explorado nos estudos desta etapa educacional: Como a professora de educação infantil tem trabalhado o lúdico no seu cotidiano escolar?

Parti do entendimento de ludicidade do ponto de vista da experiência interna do sujeito que a vivencia e da compreensão da vivência lúdica do professor como fruto da expressão autêntica do indivíduo para a construção desta pesquisa. A expressão mais autêntica do ser se caracteriza pela espontaneidade, que se manifesta através de um maior fluxo interno de energia, de vitalidade e de disponibilidade interna para vivenciar o lúdico.

Foi colocada em evidência a importância da entrega total às atividades lúdicas da professora de educação infantil, levando em consideração sua subjetividade e, principalmente, sua expressividade corporal. Fez-se necessário entender como o corpo dessa professora se expressa para, então, entendermos as possíveis implicações desta expressividade na vivência ou não do lúdico.

Em relação às diversas formas de expressão corporal, foi possível constatar algumas dificuldades e possibilidades registradas no corpo das professoras no cotidiano escolar. Foram observadas, na Professora A, a ausência de expressividade, reflexo do seu cansaço e desânimo durante algumas atividades; falta de musicalidade e de sonoridade da voz; ausência de comunicação corporal, de gestos e movimentos expressivos; respiração contida, suspiros de desprazer e descontentamento; olhar fixo em um ponto, distante, vago.

Observou-se na professora B, presença de movimentos expressivos providos de emoção e gestos; presença da musicalidade e ritmo nas atividades lúdicas; respiração profunda e ofegante devido ao seu envolvimento nas atividades; olhar direcionado, penetrante e disponibilidade corporal com mobilidade.

Contudo, somente os dados colhidos nas observações não foram suficientes para verificar se havia, de fato, dificuldades ou possibilidades para a vivência do lúdico. Tais dificuldades e possibilidades expressas no corpo das

professoras poderiam ser momentâneas ou não, e somente puderam ser confirmadas através do entrelaçamento com as falas das professoras. Assim, concordo com Pereira (2008) que afirma que “não podemos dissociar a singularidade da pessoa do educador, sua história de vida e sua atuação profissional. São fios que tecem uma totalidade. Sua formação profissional, os rituais acadêmicos vividos, suas transformações pessoais, a aquisição de novos saberes” (p 144).

Nas falas das professoras, ao revisitar suas infâncias, pude perceber como o passado pode vir a interferir nas ações e atitudes do presente, incluindo o cotidiano escolar. A formação docente também foi um item importante e esclarecedor de algumas atitudes das professoras no seu dia a dia.

Assim, entender o propósito deste estudo é compreender para além da identificação das dificuldades corporais; é compreender que todos os aspectos tratados neste estudo se refletem no corpo e que a vivência lúdica está diretamente ligada às manifestações corporais e aos diversos aspectos que constituem a história de vida de cada professora. Como mostram os estudos reichianos, a nossa vida está marcada em nossos corpos. Considerar isto nos permite compreender algumas das singularidades, limitações e potencialidades das professoras que acompanhei.

E a partir destas descobertas, foi possível constatar um propósito maior para a vivência do lúdico na educação infantil: um olhar para si mesmo e um olhar para a criança. Podemos ainda afirmar que o professor, ao reconhecer os seus limites, conseguirá lidar melhor com os limites dos outros, ao reconhecer suas potencialidades, poderá, também, compartilhar suas aptidões; ao perceber suas dificuldades corporais, poderá trabalhar suas coraças e, assim, desenvolver um bom fluxo de energia e contribuir de alguma forma para a formação das crianças, ajudando-as “a ter um bom fluxo de energia, não permitindo que situações frustrantes cronifiquem tensões no seu corpo” (MOTA e CAMPOS, 2010, p. 287).

Diante das constatações realizadas, corroboro as considerações de Pereira (2008):

Transformações mais profundas na prática pedagógica implicam uma mudança de atitude dos educadores, implicam uma nova postura diante da vida, não apenas uma mudança cognitiva com a aquisição de novos conhecimentos, mas também uma mudança emocional, corporal e espiritual, uma aprendizagem da integração das várias dimensões do ser humano (p. 144).

Acredito que este estudo sobre a vivência lúdica na educação infantil nos abre um caminho dentro do cotidiano escolar para a integração dos vários aspectos do ser humano – corporal, emocional, mental e espiritual, possibilitando a cada envolvido (professor e alunos) se conhecer um pouco mais, se relacionar melhor consigo mesmo e com o outro, o que implica lidar melhor com as próprias dificuldades e com as do outro, possibilitando uma expressão mais espontânea e criativa.

Assim, o professor que vivencia o lúdico no seu cotidiano escolar reconhece a importância do lúdico por si só e proporciona aos seus alunos a sua vivência. Ao passo que, um professor encorajado, que não se entrega às atividades, que não tem disponibilidade corporal, que não gosta de brincar, terá maior dificuldade em vivenciar o lúdico e em ter um olhar sensível para a prática lúdica dos seus alunos, impossibilitando-os de vivenciá-lo.

REFERÊNCIAS

- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOADELLA, David. **Nos caminhos de Reich**. Tradução de Elisane Reis Barbosa Rebelo, Maria Sílvia Mourão, Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1985.
- BONFIM, Patrícia Vieira. **A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê... corporeidade e ludicidade — mais que uma rima, um porquê**. 2010. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BONOMA, Thomas V. **Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process**. *Journal of Marketing Research*, Vol XXII, May, 1985.
- CANDA, Cilene Nascimento. Aprender e brincar é só começar. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2004. p. 123-140.
- CARVALHO, Nazaré Cristina. Criança, Escola e Ludicidade: Alguns aspectos que permeiam e dificultam esta relação. In: **Coletânea do XIV ENAREL - Encontro de Recreação e lazer**. CHISTIANÉ I. G. Werneck *et al* (Org.). Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1997. p. 275-283.
- CERISARA, Ana Beatriz. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 28-42.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alvsson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 77-88.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional: a estrutura da experiência**. Tradução de Myrthes Suplicy Vieira. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUHLMAN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, Autores Associados, 2000, p. 32-47.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991, p. 119-142.

LOWEN, Alexander. **Narcisismo**: negação do verdadeiro "self". São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina d'Ávila (org.) **Educação e Ludicidade** – Ensaio 4. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2007.

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002, p. 22-60.

_____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia** – Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000. V.1, p. 9-41.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. A Ludicidade como componente do processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física escolar. In: **Coletânea do XIV ENAREL – Encontro de Recreação e lazer**. CHISTIANE I. G. Werneck *et al* (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 316-323.

MATURANA, Humberto; **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A formação de profissionais da educação**: em foco, a relação teoria e prática. 26ª REUNIÃO DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2003, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/fernandamuller.rtf>>. Acesso em 05 de agosto de 2009.

MOYZÉS, M. H. F; MOTA, M. V. S. Sensibilização e conscientização corporal professor. In: **Convenção Brasil Latino América**, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu, Centro Reichiano, 2004. CD-Rom.[ISBN – 85-87691-12-0].

MOTA, Maria Veranilda Soares. **Princípios reichianos fundamentais para a educação**: base para a formação do professor, 1999, 183 p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

MOTA, M. V. S; LELIS, M. T. C.; FERNANDES, D. M. A corporeidade na escola: um olhar sob a ótica reichiana. In: **Convenção Brasil Latino América**, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. Foz do Iguaçu. Centro Reichiano, 2004. CD-Rom.[ISBN – 85-87691-12-0]

MOTA, Maria Veranilda S.; CAMPOS, Júlio César C. A Energia Corporal Resignificando as relações pedagógicas: Lições de Reich para a Educação. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C (orgs). **Corporeidade e Educação**: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 266-289.

OLIVEIRA, Ana Cláudia S. de. **As brincadeiras de faz-de-conta na voz das crianças**, 2006, 192 p. Monografia (Especialização em Arte em educação Infantil) – Faculdade de Educação/UFJF, Juiz de Fora, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 49-50

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico na escola: entre a obrigação e o prazer. In: **Lúdico, educação e educação física**. Org. Nelson Carvalho Marcelino. 2. ed. Ijuí: Ed: Unijuí, 2003, p. 15-23.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. O corpo também vai à escola? As atividades bioexpressivas e a educação da criança. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C (orgs.). **Corporeidade e Educação**: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 203-223.

_____. O Ritmo da Vida: corporeidade, auto-expressão e desenvolvimento humano. In: HUMBERTHO, Oliveira e CHAGAS, Marly (Orgs.). **Corpo Expressivo e Construção de Sentidos**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2008, p. 129-148.

_____. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores, 2005, 388p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, Brincadeira e Educação Infantil. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos**. 23^a REUNIÃO DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2000, p. 23. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0703p.PDF>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Petrópolis: RJ. Vozes, 1998.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. Tradução de Ricardo Amaral do Rego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A função do orgasmo**. Problemas econômico-sexuais da energia biológica. Tradução de Maria da Glória Novak. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **O assassinato de Cristo**. Tradução de Carlos Ralph Lemos Viana. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na educação infantil** : expressão, comunicação e interação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2006

ROCHA, Rosa Maria da. Brincar: Uma necessidade da criança que nós, educadores infantis, pouco conhecemos. In: **Coletânea do XIV ENAREL - Encontro de Recreação e lazer**. CHISTIANE I. G. Werneck *et al* (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 414-424.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SILVA, L. S. P., Guimarães, A. B., Vieira, C. E., Franck, L. N. S. & Hippert, M. I. S.. Os jogos infantis no currículo da pré-escola e seus aspectos culturais. **Temas sobre Desenvolvimento** 7. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais (42), 15-23, janeiro/fevereiro, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SILVA, L. S. P. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil**: concepções e a prática do professor, 2003. xp. Tese (doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003, p.16.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, 1996.

VYGOTSKY, LS. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LÚRIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et al. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1991, p 72-93.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

YIN, Robert K. **Case Study Research: design and methods**. Sage Publications Inc., USA, 1989. Traduzido por: Ricardo L. Pinto. Adaptado por: Gilberto de A. Martins. Disponível em <http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp>. Acesso em 30/10/2009.

APÊNDICE A**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado (a) diretor (a),

Apresento-lhe **Fabiana Fernandes da Silva**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, que está aprofundando estudos na área de Educação Infantil, solicitando sua autorização para que a pesquisadora possa observar as aulas de duas professoras regentes desta escola, durante os meses de agosto a dezembro de 2009 (segundo semestre letivo), em dias a serem combinados, quando serão realizadas as observações na sala de aula e entrevista com as professoras que farão parte do universo pesquisado.

Outros esclarecimentos poderão ser obtidos pelo telefone (32) 3379-2431, ou com a orientadora responsável pela pesquisa.

Agradecemos desde já a sua colaboração,

Prof^a Dr^a Lucia Helena Pena Pereira
Programa Pós-Graduação de Educação da UFSJ

São João del-Rei, 3 de agosto de 2009.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar do estudo referente a pesquisa de campo da dissertação de Mestrado que será apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da UFSJ intitulada A VIVÊNCIA LÚDICA NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES EXPRESSAS NO CORPO DA PROFESSORA.

Os avanços nesta área ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O trabalho tem como objeto de estudo investigar como a professora de educação infantil trabalha o lúdico no seu cotidiano escolar e que dificuldades e possibilidades se expressam em seu corpo que podem influenciá-la a vivenciar ou não o lúdico. E caso você participe, será necessário responder à entrevista semiestruturada.

Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com uma letra.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi
(nome do voluntário)

o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. Sei que meu nome não será divulgado, concordando em participar do estudo.

_____, ____/____/____.

Assinatura do voluntário

Documento de identidade

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C**ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO****PESQUISA DE CAMPO**

OBSERVAÇÃO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA (EDUCAÇÃO INFANTIL)

NOME DA ESCOLA: _____

NOME DA PROFESSORA: _____ IDADE _____

PERÍODO _____ TURNO _____

Nº DE ALUNOS _____

PONTOS A SEREM OBSERVADOS:**1ª- A RELAÇÃO PROFESSORA/ ALUNO**

- Como essa professora recebe o aluno (fila, um por um, com afetividade, etc).
- Como é a Voz dessa professora com o aluno (alta, baixa ou mediana)
- Como é o comportamento da professora com o aluno (se irrita com facilidade, tem paciência, perde o controle emocional, tem humor)

2ª- A RELAÇÃO ALUNO/ PROFESSORA

- Como o aluno reage ao recebimento da professora (obedece ou transgredir o chamado da professora, responde com afetividade ou se afasta dela quando ela tenta se aproximar, entre outros).
- Como é a voz desses alunos com a professora (alta, baixa, mediana, tentam competir com a voz da professora)
- O comportamento dos alunos com a professora (se irritam com facilidade, têm paciência, se agitam, se acalmam, têm humor, obedecem os limites, não há limite, etc)

3ª A RELAÇÃO PROFESSORA/ ESPAÇO FÍSICO /ALUNO

- Como é a organização do espaço físico dentro da sala de aula

- A professora apresenta flexibilidade em mexer no mobiliário ou apresenta rigidez em manter como está?
- Se ela mexe no mobiliário, ela inclui os alunos ou organiza sozinha? Como os alunos se manifestam frente a essas mudanças?

4ª A RELAÇÃO PROFESSORA/ ATIVIDADES LÚDICAS /ALUNOS

- A professora realiza ou não atividades lúdicas dentro da sala de aula?
- Se realizar: Quais são estas? (que tipo de atividade é colocada ou oferecida)
Quando são realizadas? (antes, durante, ou no fim da aula)
Como são realizadas? (impostas, espontâneas, com fim educativo, para passar o tempo, se o professor realiza as atividades lúdicas junto ao aluno, se ele fica de fora das atividades, se o aluno aceita e pede a entrada do professor nas atividades lúdicas, se o professor aceita ou recusa o pedido do aluno, etc)
- Se não realizar: Verificar por que não são realizadas dentro da sala de aula (se o professor obedece alguma regra da direção da escola ou se ele não realiza atividades lúdicas porque não gosta, ou não acha importante, ou não sabe fazer, entre outros).

5ª A RELAÇÃO PROFESSORA/ EXPRESSÃO CORPORAL/

Como a professora lida com o seu corpo dentro da sala de aula, como é a expressão corporal desta (apresenta uma certa rigidez ou apresenta uma flexibilidade, tem facilidade em dançar, correr, pular, ou mesmo que não consiga fazer as atividades esta se mostra disponível e incentiva os alunos e desperta neles o interesse pelas atividades).

- Como é a expressão facial desta professora (se mostra com uma expressão facial aberta ou se está sempre fechada, como o aluno se comporta frente ao olhar e a voz dessa professora, entre outros)
- Se esta apresentar dificuldades em relação a sua expressão corporal : Verificar o porquê desta não conseguir, ou não se disponibilizar para as atividades (se não for possível verificar na observação, verificar na entrevista).

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados de Identificação:

Nome da Professora: Idade:
Formação Acadêmica: Instituição: Ano de Conclusão:
Tempo de Atuação na Ed. Infantil: Tempo de Atuação na Creche:

- 1) O que é o lúdico pra você?**
- 2) Na sua infância, como foi a sua experiência, ou melhor, o seu contato com o lúdico?**
- 3) Quais os momentos em que o lúdico (atividades lúdicas) estava presente no seu dia a dia?**
- 4) Quem eram as pessoas que faziam parte destas atividades lúdicas?**
- 5) Na escola (educação infantil) em que você estudou, como eram desenvolvidas essas atividades lúdicas pela sua professora?**
- 6) Quais momentos vêm a sua mente quando falo da educação infantil, da sua escola e das pessoas que estavam lá?**
- 7) Em relação à sua formação acadêmica, como foi visto o lúdico? (através de disciplinas, estágios ou outra experiência)**
- 8) Em relação a sua atuação profissional, principalmente em relação a sua atuação na educação infantil, quais contribuições a sua formação acadêmica trouxe para sua prática?**
- 9) Como você vê a sua prática (principalmente em relação ao lúdico) no início de sua atuação profissional na educação infantil com relação a sua prática de hoje?**
- 10) Diante da consideração anterior, como você trabalha o lúdico no cotidiano escolar?**
- 11) Tendo em vista sua experiência profissional, quais contribuições o lúdico pode trazer para a vida da criança.**
- 12) Você encontra algum tipo de dificuldade para trabalhar ludicamente com as crianças? Quais? (institucionais, corporais, espaciais)**
- 13) Você considera que o lúdico no cotidiano escolar facilita seu trabalho? Como?**