

JOGO, BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA

Tizuko Morchida Kishimoto*

RESUMO

O artigo analisa os objetivos da Educação Física destinada a pré-escolares mostrando a necessidade de educar a criança para a autonomia, criatividade e flexibilidade incorporando as brincadeiras. Em tempos passados a educação do corpo disciplinado expressava o exercício físico mecânico, hoje, as concepções sobre o desenvolvimento infantil integram aspectos físicos, cognitivos, psíquicos e sociais incorporando a brincadeira e a livre movimentação da criança.

ABSTRACT

The article analyses the objectives of Physical Education to preschool children to show the necessity to bring up autonomous, creative and flexible children with the child's play. Some time ago the education of a disciplined body expressed the mechanic physical exercise, however, nowadays the conceptions of child development integrate physical, cognitive, psychic and social aspects incorporating the play and the free movimentation of the children.

* Professora Titular e Vice-diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da Pós-graduação e Coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Feusp.



intensa industrialização, urbanização e desenvolvimento científico e tecnológico alteram a forma de vida dos povos, tornando obsoletos conhecimentos até há pouco considerados im-

portantes. As rápidas mudanças associadas à globalização dos processos de comunicação propiciada pela informática, colocam desafios para os educadores: formar crianças para esse novo cotidiano que emerge. Como educar pré-escolares para os novos tempos? Como a Educação Física pode colaborar com essa formação?

As ciências da educação, oferecem novas perspectivas para a educação da criança pré-escolar incluindo seu corpo inteiro, integrando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e físicos. O movimento é essencial ao processo de desenvolvimento infantil, bem como a iniciativa, a criatividade, enfim, a capacidade de reorganizar, a flexibilidade para ajustar-se às constantes mudanças.

A Educação Física, desde tempos passados, mantém estreito vínculo com o lúdico. Para compreender a história dessa relação, é necessário entender a concepção de educação do corpo que se quer educar.

A Educação Física, à semelhança de outras que carregam o termo educação, passa por diferentes concepções que se misturam e se confundem, deixando imagens culturais e concepções que dificultam a compreensão dessa área.

A clássica obra de Ulmann, "De la Gymnastique aux Sports Modernes: Histoire des doctrines de l'éducation physique" (1989), historia a constituição das idéias sobre os jogos físicos tendo como suporte ideais religiosos e mágicos.

Dentro das ocupações do cotidiano dos tempos passados, jogos esportivos relacionados à caça e guerra, lançamento de discos, tiro ao alvo, festas com barcos, saltos, danças, jogo de bola, fazem parte de cerimônias funerárias, de rituais religiosos e práticas mágicas.

A palavra jogo (*ludi*) refere-se ao mágico e religioso. Se na Grécia antiga correr e pular rápido do solo evocam forças subterrâneas, bater forte com os pés no chão e espalhar sal para espantar os maus espíritos, acompanham até hoje a prática de *sumô* no Japão. Na visão dos antigos, os jogos competitivos expressam habilidades, a busca da perfeição para revigorar o divino. Os cultos agrários e os guerreiros apóiam-se, também, nesses valores. As obras religiosas comentam como os jogos eram utilizados em práticas religiosas, ritualizadas ou não, incluindo uma gama variada de exercícios físicos, cursos de carruagem, combates armados, boxe, luta, lutas com lanças, tiro ao alvo e salto (J. Bayet, *Histoire politique et psychologique de la religion romaine*, 1957, apud Ulmann, 1989, p. 9).

Na Grécia dos atenienses, o ideal religioso, representado pelas práticas de ginásticas olímpicas, significa, também, o ideal moral de uma sociedade, a "areté", a busca do supremo bem. Compreende-se, dessa forma, a associação

dos exercícios físicos à atmosfera de devoção, nos funerais dos heróis. A superioridade, a vitória integram aspectos do divino.

Nesta época arcaica, o triunfo físico, que se manifesta no combate autêntico ou em situações fictícias, é a expressão da areté suprema. No início, tudo se confunde. O corpo não se distingue de uma alma que se representa de maneira ambígua, confundindo-se triunfo, normas morais e valores físicos. A alma não existe separada do corpo. Só importam os exercícios físicos como iniciação às técnicas guerreiras ou religiosas. Posteriormente, a concepção de corpo, separada da mente, traz outras consequências para o campo da educação física. A falta de unidade entre corpo e mente cria práticas pedagógicas de puro exercício físico, que se distanciam de uma educação voltada para o ser inteiro, em que é vedada a participação do sujeito como ser pensante, volitivo, que joga de forma prazerosa, recria situações, participa de interações sociais e coloca em ação seus projetos individuais ou coletivos.

Os jogos antigos expressam diferenças de classes sociais. As competições eram exclusivas da aristocracia, privilégio dos “kouroi”. O “demos”, o povo, não participa. As competições relacionam-se com o modo de vida da aristocracia, cavalarias e ocupações de guerra. Geralmente, a popularização dos jogos ocorre, quando são abandonados pela aristocracia. O torneio, “grande esporte da Idade Média”, e a caça restringem-se à aristocracia. O jogo de bola, domínio da aristocracia, só

foi popularizado, mais tarde, por Carlos V, na França (Ulmann, 1989, p.89-90).

Outra idéia que permeia as práticas religiosas é a higiene e saúde corporal.

Os jogos físicos e seus cuidados (após os combates, os banhos com ervas e unção de óleos perfumados) não são privilégio dos gregos de Homero. Os egípcios já os conheciam. Variam apenas as formas de fazê-lo. Enquanto os atenienses praticam os jogos e fazem unção nos banhos, os espartanos recorrem à unção seca, com óleo, para proteger o corpo contra as queimaduras do sol, regular a secreção do suor e evitar os resfriados. São tais idéias que levam a considerar a ginástica como guardiã da saúde física, garantir o condicionamento físico e justificar o aparecimento de inúmeras academias.

A diversidade de percepções sobre o corpo reflete as características de cada cultura e seu modo de pensar pode ser exemplificado dentro da própria Grécia, em Esparta e Atenas. A justificativa para a prática de exercícios físicos em Esparta não é a mesma em Atenas.

A prática dos esportes ou dos exercícios físicos entre os espartanos visa unicamente ao preparo para a guerra. Boxe, luta endurecem os golpes. A flagelação dos corpos, inclusive de crianças, que morrem, muitas vezes, nessas ocasiões, justifica-se pela mesma razão. Esparta adota os exercícios físicos na forma de ginástica militar para defender a pátria, fortificar o corpo, submeter-se a provas e preparar-se para a batalha. Atenas o faz como busca da perfeição, da areté. Assim, as competi-

ções visam à perfeição do movimento que tem sua expressão máxima nas olimpíadas. Tais idéias aparecem posteriormente, ao longo da história, justificando o uso militar, com finalidades patrióticas, a perfeição do movimento ou, ainda, a saúde física.

Com o passar dos tempos a ginástica militar é abolida, subsistindo a ginástica médica e o atletismo profissional.

Ulmann mostra como as ginásticas e práticas olímpicas da Grécia Antiga diferenciam-se dos esportes e da educação física. A educação física, visando à educação do corpo, incorpora concepções de educação vigentes nos tempos passados, carregando imagens culturais que perduram nos tempos atuais. São tais imagens que criam teorias para justificar a educação física inclusive de crianças pequenas.

A Educação Física pressupõe **uma concepção do corpo que se pretende educar e do próprio educar**. O corpo que se pretende educar constitui uma unidade ou é separado da mente?

Em relação à Educação Física, a própria história demonstra a existência de três vertentes que privilegiam: a ginástica, o esporte e a educação física propriamente dita.

A ginástica aparece na Grécia, justificada pela aretê, continua pelo cristianismo que o vincula aos interesses da alma. Não há interesse pelo corpo em si, por sua educação. Com a percepção funcionalista do corpo, surge uma educação que reivindica o desenvolvimento das funções naturais. Entretanto, o caráter educativo traz a dimensão cultural, transformando a educação física em

um conjunto enciclopédico de atividades culturais em que o corpo desempenha um papel. Assim, tudo que mobiliza o corpo transforma-se em educação física, confundindo-se com a ginástica e o esporte. Mas o caráter educativo da educação física só pode ser expresso pela sua dimensão de formação e não pelo exercício físico em si, pela destreza, pela perfeição do movimento. O ensino de futebol enquanto educação física não visa à vitória, mas exercita o corpo em um conjunto de movimentos importantes para seu desenvolvimento. Para eliminar tais indiferenciações é necessário dimensionar a educação, que nos tempos atuais deve voltar-se para a formação da autonomia da criança e sua integração ao meio social.

Nessa nova concepção de educação, o futebol praticado por pré-escolares, enquanto educação física, diverge do futebol como esporte porque não visa à competição, mas ao prazer de jogar, à companhia de parceiros.

Embora presente o mesmo termo jogo, o qualificativo esportivo ou infantil os diferencia. No futebol, praticado enquanto um jogo infantil, na acepção de brincadeira, persegue-se o prazer de jogar, o jogador se expressa em ações autônomas que, em geral, não seguem as normas rígidas que regem um jogo esportivo.

Por educação entende-se a ação exercida por um ser humano sobre outro, uma ação intencional caracterizada por traços culturais e valores escolhidos conforme as especificidades do contexto sociocultural. São tais escolhas que

caracterizam as teorias pedagógicas que se manifestam, também, na concepção de educação física.

Qual a interface entre a educação física, o jogo esportivo e a brincadeira?

A Educação Física não se confunde com o jogo esportivo, porque o inclui, sendo seus objetivos a formação e a competição. São, portanto, atividades diferentes com propósitos distintos. O jogo infantil entendido como brincadeira diverge do jogo esportivo. A brincadeira tem um fim em si mesma, enquanto o jogo esportivo tem como fim a vitória. O brincar não busca fins outros que o próprio brincar, o prazer de fazê-lo.

Se o termo jogo carrega inúmeros significados, conforme aponta Wittgenstein (1975), Brougère (1995), Kishimoto (1996), entre outros, o brinquedo e a brincadeira relacionam-se com a criança.

O brinquedo, objeto cultural que carrega a cultura e a técnica de um povo, traz para a criança a oportunidade de brincar, é suporte de brincadeira. Nas mãos de um pequeno, desde que presente a dimensão lúdica, o prazer de brincar, a ação intencional e volitiva do ser que brinca, qualquer objeto vira brinquedo. O ato que denominamos brincadeira materializa-se em ações analógicas, configurando-se nas situações imaginárias. Em qualquer brincadeira, o ser brincante distingue a realidade da fantasia, materializa seus projetos, idéias e desejos, relaciona-se com parceiros. Enfim, o brincar, por sua natureza livre, desvinculada de finalidades outras que

o prazer em si da brincadeira, propicia ao ser humano flexibilidade, criatividade e autonomia.

Como a brincadeira pode penetrar no campo da Educação Física com benefícios para a criança?

Dajez (1992, p.47-51) em interessante estudo mostra como as instituições infantis francesas como asilos infantis e escolas maternas concebem a educação do corpo infantil.

Se o brincar surge com a especificidade infantil, o autor sugere que prevalece a clandestinidade, antes da sala de asilo, nos séculos XVII e XVIII. A sala de asilo tem sua idade de ouro no século XIX, com a perspectiva da institucionalização limitada a certas camadas sociais, crianças de classes trabalhadoras e indigentes urbanas. Essa prática da guarda coletiva não se aplica às crianças de famílias abastadas. Com o aparecimento do kindergarden, a influência de Pauline Kergomard e a terceira República, generaliza-se a guarda coletiva ao conjunto das classes populares e mesmo às classes médias e, finalmente, o último período, o contemporâneo, representa a generalização do atendimento coletivo ao conjunto das camadas sociais.

Antes das salas de asilo inexistem normas de tratamento do corpo de crianças pré-escolares porque se condena a frequência à escola de crianças dessa faixa etária. A guarda coletiva de pequenas crianças é considerada ignóbil. Desdenham-se as “casas de desmame”. Não se concebe juntar várias crianças em um espaço fechado, sem prejudicar gravemente sua saúde. Na concepção tradicional vigente até o século XIX, o

corpo da jovem criança desmamada só pode justificar-se no quadro familiar ou parafamiliar, doméstico ou alimentador.

Neste sistema de interdição do corpo coletivo, o autor julga existirem práticas de guarda coletiva de jovens crianças, clandestinas ou semiclandestinas, onde poucas informações são disponíveis. As casas de guarda, de religiosas que se pautam pela disciplina de trabalhos manuais, e de padres, com cantos e múltiplas cerimônias religiosas, certamente exigem uma atitude corporal particular da criança.

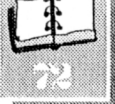
As práticas corporais das salas de asilo são comparadas pelo autor aos princípios políticos a que Michel Foucault chama biopolítica. São princípios de separação desejada, da mãe pobre e de sua progeneritura de pouca idade, separação concebida como um meio de salvar a alma e o corpo, regenerar fisicamente e espiritualmente as populações, equacionar os perigos sociais da pobreza.

O asilo, ao separar a criança pequena de sua mãe, durante o dia, no período de trabalho materno diferencia-se da internação hospitalar, porque permite a divisão da tutela da infância entre a família, à noite, e o asilo, de dia. Segundo os princípios políticos de tratamento das populações indigentes de pouca idade, cria-se um sistema pedagógico de tratamento do corpo da criança.

Os fundadores das salas de asilo propunham nova fórmula para juntar crianças muito jovens em um lugar fechado, inconcebível um século antes, um método que permite acumular 200 ou 300 pequenos em uma mesma sala sob a direção de 1 ou 2 supervisores.

O método das salas de asilo resolve, à sua maneira, toda uma série de problemas julgados insolúveis como a coabitação forçada, a divisão do espaço e o reagrupamento. Tais procedimentos são acompanhados de preocupações políticas, morais e educativas, incluindo concepções de educação da jovem criança centradas na formação da vontade, atitudes e comportamentos familiares, visando regular os desejos e os instintos para ensinar ordem e obediência. Para os fundadores do asilo, a ordem interna do corpo da criança é o produto de uma ordem externa do asilo, é o produto do que Cochin e os autores do XIX chamam de “mecanismo do asilo”.

A ordem do corpo se construía, de início, pelo tempo minuciosamente programado, que leva a criança a uma série de pulsões mecânicas para criar nela a experiência do tempo particular, marcado não pelo pluralismo das coisas que chegam mas pelo sincronismo perfeito das ações e regularidade das seqüências. As práticas pedagógicas, à semelhança de um relógio, instauram uma rotina de ações massificadas, sempre coletivas, criando a coordenação e o controle das forças individuais por uma perfeita simultaneidade de atividades na organização militarizada, de pelotões infantis. A sucessão rápida, de 10 minutos a um quarto de hora, de seqüências muito contrastantes, cria um turbilhão de atividades com vistas a exercitar e reorganizar as energias dispersas. O essencial para o asilo é suprimir a ociosidade e o aborrecimento, multiplicando exercícios muito curtos, criando um ritmo coletivo, uma cadência particular (id, *ibid*, p. 49).



Não se trata de tentar uma representação generalizada de movimentos, ineficazes, mas de colocar tais movimentos a serviço do asilo, da utilização intensiva de tais forças, tornando as crianças manipuláveis e dóceis.

Outro fator de produção da ordem do corpo no asilo resulta da organização do espaço, do conjunto de normas que determinam a ocupação espacial: grades, escadas e bancos e uma divisão particular entre o espaço das grades, dos bancos, que permite eliminar a aglomeração anárquica dos corpos. Essa repartição funcional, estrutura a circulação dos pelotões, cada um constituído de uma dezena de crianças e com lugar particular.

Um terceiro fator de produção dos corpos aparece na gestão dos deslocamentos, por ordens breves e sinalizadas, princípio diretamente inspirado pelo sistema lancasteriano. Consiste em decompor um movimento em uma sucessão de unidades simples, de modo a eliminar gestos inúteis, a racionalizar o ato e o reduzir a um esquema funcional. Nenhum movimento, nenhuma fração de movimento podem ser executados sem comando explícito.

Caracterizam o método das salas de asilo os desfiles, as subidas nos gradis, os exercícios corporais, como levantar um braço, tocar o nariz, a orelha, movimentos realizados em pé ou sentado, orquestrados por comando verbal, repetições de palavras, frases curtas e de cantos. Os exercícios físicos misturam-se com a entonação de cânticos, pronunciar de letras, gestos e posturas coletivas, enfim, um ritual regulado institucionalmente com vistas a

eliminar o aborrecimento e, certamente, educar a criança para a disciplina e a ordem.

O terceiro período da nova lógica corporal coletiva instaura-se com as escolas maternas de Kergomard e Buisson, que rompem com o sistema caritativo que restringe os asilos apenas aos miseráveis. A nova instituição dirige-se não ao marginalizado mas à infância do cidadão, integrado à cidade, uma criança destinada a ser escolarizada.

Com a escola maternal, há mudanças no estatuto social da criança escolarizável, acompanhadas de transformações no modo de intervenção na educação da criança. Uma grande parte dos procedimentos especiais das salas de asilo vai desaparecendo. Surge uma nova forma de produção do corpo na instituição, dividindo as crianças por faixas etárias. Kergomard instala a divisão de duas seções: a grande e a pequena. Mais tarde será criada uma intermediária, dos médios. Mesmo usando o modelo da escola primária, a maternal diferencia-se, eliminando o mecanismo complicado dos pelotões entre idades onde os mais velhos comandam os mais jovens. Surgem as classes organizadas em faixas etárias. Da mesma forma desaparecem os gradis, os grandes espaços, as crianças são divididas em classes separadas com nova forma de ocupação de espaço.

Há alteração na "arte" de regular os movimentos das crianças, com a autorização progressiva de deslocamentos autônomos mais longos, tornando possível o distanciamento do dispositivo disciplinar. O número pequeno de crianças na classe permite controle mais

direto pelas relações que se estabelecem. Não se trata de impor uma disciplina exterior, mas de fazer funcionar uma classe unificada, na qual se habilitam a individualidade e as relações pessoais. Passa-se do princípio de controle externo dos comportamentos infantis para interiorização de normas que se impõem pelo controle interno, no qual a criança deve aprender a obedecer por si mesma, sem ser permanentemente comandada. Esta transformação nos princípios de controle e na organização do trabalho pedagógico se acompanha de uma nova definição do programa de ensino. Com o advento de tais alterações, suprimem-se, pelo menos na seção dos menores, os rudimentos de ensino e desaparece igualmente um conjunto de práticas corporais, que lhe eram ligadas.

As alterações sociais do novo período republicano eliminam a religião, suprimem os rudimentos de leitura, escrita e cálculo e introduzem, sob a forma dos kindergartens froebelianos, brinquedos e práticas reservadas à educação de crianças de camadas privilegiadas.

A institucionalização de tais práticas de jogos individuais indica bem a passagem de uma forma sofisticada de organização do trabalho pedagógico e de gestão do corpo. A escola dos pequenos vai ser capaz de gerar nas crianças um coletivo diferenciado, propondo um sistema de atividades onde cada criança, durante períodos mais longos, ocupa-se individualmente, sem ser permanentemente comandada.

O modelo escolar, de divisão de crianças por faixa etária, traz benefí-

cios, mas introduz, também, inadequações. Subdivididas em idades, as crianças têm pouco contato com outras de diferentes idades, perdendo a oportunidade de trocas interativas e imitação dos mais velhos, situações que proporcionam ganhos em seu desenvolvimento. Essa situação se agrava nos grandes centros urbanos, em famílias com poucos filhos, impossibilitando o contato diversificado. Uma das formas de preservar tais práticas são os exercícios físicos coletivos. Movimentos padronizados de braços, pernas ao ritmo musical ainda se utilizam na chegada das crianças à escola, que não se distanciam das práticas existentes nos tempos passados das salas de asilo. Forma de disciplinar, certamente mas, na visão de professores são os únicos momentos coletivos em que crianças de diferentes idades ficam juntas.

É necessário repensar a forma de divisão de alunos por faixas etárias, que elimina a riqueza de relações interpessoais com a interferência do mais experiente. São tais práticas que levam alguns professores a pensar em alternativas para minimizar a situação. É preciso, ainda, considerar a concepção de criança e de educação infantil subjacente ao projeto pedagógico da instituição

Nos tempos atuais, concebe-se a criança a partir de novos paradigmas no campo da Psicologia e Educação, incluindo duas grandes orientações: o modelo acadêmico, em que o professor transmite conteúdos escolares e outro que prioriza o desenvolvimento infantil com a inserção de brincadeiras infantis.

A segunda opção, permite à criança manipular seu corpo livremente, pro-

porciona a autonomia, a consciência da criança para projetos que comandam o corpo, proporcionando o prazer e, concomitantemente, outras aprendizagens. É a perspectiva que vamos analisar.

Essa dimensão aparece no estudo de Bréauté (1992), em que brincadeiras motrizes contribuem para a construção do conhecimento infantil.

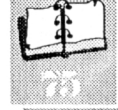
A educação física ocupa lugar importante entre as diferentes atividades inovadoras propostas às crianças nas creches e pré-escolas. Tais práticas procuram oportunizar o desenvolvimento corporal, competências motrizes sem exigência de performances, oferecendo oportunidades para experiências variadas, autonomia, segurança e domínio corporal.

A criança deve ser vista em sua globalidade, de forma holística, o que não permite separar o desenvolvimento motor de outros aspectos. À idade da creche e da escola maternal a motricidade não pode ser entendida como disciplina isolada porque participa estreitamente da vida mental, afetiva e social. É pelo movimento que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, explora os objetos do mundo físico e se comunica com os outros.

Tais competências comunicativas se sucedem, estimuladas pelas aquisições de ordem motora. Elas aparecem como capacidades que utilizam e mobilizam a motricidade. É a mobilidade que permite a exploração, a imitação e a cooperação. Crianças mais novas, em torno de 2 a 3 anos, procuram comunicar aos outros suas intenções ou suas

descobertas, interessam-se pelos desejos e atividades dos outros, utilizando estratégias de natureza predominantemente motora e gestual para conseguir seus propósitos.

Diversos psicólogos, entre eles Piaget (1978), Wallon (1966) e Vygotski (1988) mostram como a dimensão motora está integrada ao desenvolvimento da criança, é base para a construção de estruturas cognitivas, de representações simbólicas e participa de esquemas afetivos. O jogo de exercício de bebês permite a coordenação de esquemas motores, em brincadeiras repetitivas como pegar um chocalho, ouvir seu ruído e utilizar esse esquema, sacudindo diversos objetos para investigar os efeitos de sua ação. A exploração efetuada pelo bebê permite a construção do conhecimento. Compreender que certos objetos fazem ruído e outros não, identificá-los é adquirir conhecimento, é construir, por conta própria, a compreensão do mundo que o rodeia. Da mesma forma, brincadeiras tradicionais como o pega-pega, em que diferentes parceiros correm para não ser pegos, incluem uma atividade cognitiva que requer a distinção dos personagens da brincadeira: o pegador que tem a função de pegar as crianças e os que se escondem e correm para não ser pegos. Perceber a função de cada personagem na brincadeira requer uma classificação inicial de ambas as categorias. Isso explica por que crianças muito pequenas não compreendem a brincadeira e não assumem os papéis definidos. Além do aspecto cognitivo, as dimensões afetiva, social e moral estão implícitas nas brincadeiras motoras.



Com o aparecimento, em torno de 2 a 3 anos, do pensamento representativo, os jogos de ficção permitem a construção da realidade social e cultural. Nessas brincadeiras, o movimento fica aliado ao sentido simbólico da ação, uma vez que as interações com os pares mobilizam as crianças e auxiliam o desenvolvimento de competências motoras.

Outra questão que privilegia o lúdico relaciona-se com aspectos volitivos, de ações desejadas. Tornar a criança um sujeito que age por vontade própria é o que propomos.

Compreender o papel da Educação Física dentro dessa perspectiva é torná-la instrumento de preparo da criança para a vida:

“A educação física não é aprendizagem sistemática de atividades específicas mas uma educação favorecendo a aquisição de competências transferíveis para a vida cotidiana ou em outros domínios” (Lamouroux, 1992, p. 29).

Tais competências se adquirem pela implicação do sujeito em práticas físicas de natureza lúdica, diversificadas, que auxiliam na consecução de vários objetivos:

- favorecer o exercício não constrangedor de uma atividade combinatória e que tem um sentido para a criança, de adaptação ao meio ou produção de performances, relacionar-se com outro, opor-se ao outro, buscar objetivos comuns no seio de um grupo;
- oportunidades mais amplas de reflexão como: gerir sua vida em um mundo de transformação, adaptando-se, participando;

- saber posicionar-se em relação ao mundo físico;
- saber posicionar-se em relação ao mundo humano;
- desenvolver seu potencial;
- saber aceitar a idéia de se desestabilizar e ter o gosto do ultrapassado, enfim, ter o prazer de se arriscar para transformar;
- conceber e executar projetos individualmente ou em grupo e
- saber salvaguardar sua integridade, ou seja, saber se fortalecer.

Tais objetivos assumem o pressuposto de que a criança deve ser livre para agir em um ambiente, intencionalmente organizado pelo adulto, que propicie oportunidade para transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se, desenvolvendo seu potencial como ser humano.

São desejáveis experiências em que sinta o desequilíbrio de ter sido ultrapassado, de ter a oportunidade e o prazer de se arriscar para transformar. Especialmente em um mundo que passa por rápidas modificações, a competência para buscar novas formas, assumir riscos, enfrentar desafios, buscar novas soluções ajusta-se aos novos tempos. São tais orientações que parecem compatíveis com a proposta da brincadeira como instrumento de educação e formação das novas gerações.

A brincadeira, referendada por vários estudos da Psicologia, como um fator que propicia a passagem da criança pelas várias etapas de desenvolvimento, deve ser seriamente considerada como elemento para educar a criança.

Celarie (1992), Piaget (1975) e Wallon (1966) mostram como o bebê descobre seu corpo e suas possibilidades motoras. A ação iniciada pela criança é importante, mas as intervenções em seu ambiente, feitas pela mãe vão permitir a riqueza das descobertas. Aqui reside o papel educativo do adulto: preparar o ambiente que educa.

Logo que chega às instituições de atendimento infantil, a criança começa a estabelecer ligação entre seus desejos e o ambiente, age por meio de seu corpo e gestos, vai se organizando de modo consciente no espaço, reconhecendo pessoas que se ocupam dela e dos lugares.

Motricidade, espaço e tempo participam da estruturação do esquema corporal que não pode efetuar-se em espaço em que os profissionais desconhecem as diferentes etapas que a criança atravessa para chegar a um harmonioso desenvolvimento físico e psíquico.

Nos primeiros momentos de vida a criança encontra-se em posição tal que, deitada sobre o ventre ou sobre o peito, começa a mover-se e experimentar sensações de rolar, virar e revirar. Em seguida, segundo um processo em que ela é mentora e executora de suas ações, passa da posição alongada ou meio deitada à posição de pé, descrevendo uma curva no espaço. Começa a experimentar diferentes estruturas: escadas, tobogãs, elementos oblíquos ou verticais que explora de baixo ao alto antes de utilizar. Manipula tudo que encontra utilizando as mãos, dedos com gestos cada vez mais precisos.

São tais experiências vindas do corpo que vão transmitindo, lentamente, as informações, vão se increvendo em seu corpo e cérebro, permitindo-lhe pouco a pouco uma representação mental de seu corpo e gestos. São tais sensações captadas por seu corpo que lhe serão úteis no momento de tentar os primeiros traços da escrita.

Pode-se deduzir a importância das primeiras sensações construídas pelas crianças e como seria desastroso, se o adulto as experimentasse em seu lugar.

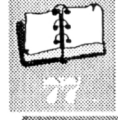
Daí a importância de um meio pensado, refletido e adaptado a cada idade e de profissionais que permitam às crianças desenvolver-se segundo seu próprio ritmo, buscando respostas a seus desejos imediatos.

A vida na creche não pode ser considerada como preparação específica à escola. As experiências intuitivas que oferece à criança estabelecem as condições para os momentos específicos de aprendizagem que serão propostos mais tarde.

Revaud (1992) mostra também a importância da brincadeira nas atividades de dança.

No campo da dança cita dois fatores como fundamentais: a contemplação e a intencionalidade. Não se pode separá-los. Para dançar é preciso ver e agir.

A intencionalidade é a necessidade profunda, uma atitude interior que projeta para o exterior uma vida de sensações, imagens, emoções, interior-exterior, um vai e vem sem cessar, que se constrói pela contemplação. É como



no brincar. É preciso conhecer, ter experiências diversificadas para que as crianças se expressem nas brincadeiras.

“Agora se compreende que a contemplação é essencialmente, em nós, um poder criador. Sente-se nascer uma vontade de contemplar que é também uma vontade de ajudar o movimento de quem contempla. Toda contemplação profunda é necessária e naturalmente um hino. A função deste hino é ultrapassar o real, projetar um mundo sonoro além do mundo mudo” (Bachelard, em *L'air e les songes*, apud Revaud, 1922, p. 59).

Para concluir, a Educação Física como ação volitiva da criança e ação intencional do adulto voltada para o desenvolvimento infantil, certamente deverá contemplar o lúdico em seu trabalho pedagógico.

Bibliografia

- BRÉAUTÉ, Monique - À travers les activités motrices, la présence d'autres apprentissages. Brougère, Gilles (org.) *Activités Motrices et Education Physique*. Université Paris-Nord. 1992. p.33-35.
- BROUGÈRE, Gilles, *Jeu et Education*. Paris : Harmattan, 1995.
- DAJEZ, Frederic. Le corps éduqué: un aperçu historique. *Activites Motrices et Education Physique*. Brougère, Gilles (org.). Paris : Université Paris Nord, 1992, p.47-52.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo : Cortez, 1996.
- LAMOUREUX, Nicole. A travers les activités motrices, la présence d'autres apprentissages. In: *Activites Motrices et Education Physique*. Brougère, Gilles (org.). Paris : Université Paris Nord, 1992, p.29-32.
- PIAGET, Jean, *A formação do símbolo na criança*, Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
- REVAUD, Sophie. Intencionalité et contemplation, ou comment trouver les chemins qui mènent vers l'état de danse? In: *Activites Motrices et Education Physique*. Brougère, Gilles (org.). Paris : Université Paris Nord. 1992, p.59.
- ULMANN, Jacques. *De la Gymnastique aux Sports Modernes: Histoire des doctrines de l'éducation physique*. Vrin. Paris, 1989.
- VYGOTSKI, L.S., *A formação social da Mente*, São Paulo : Livraria Martins Fontes, 1988.
- WALLON, Henri, *Do Acto ao Pensamento*, Lisboa : Portugalia Editora, 1966.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, *Investigações filosóficas*, trad. de Bruni, José Carlos, São Paulo : Abril S. A. Cultural e Industrial, 1975.