

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**BRINCO, LOGO EXISTO: Reflexões sobre a dimensão educativa
do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.**

SILENE MOREIRA DE SOUZA

MANAUS
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**BRINCO, LOGO EXISTO: Reflexões sobre a dimensão educativa do
lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à banca
examinadora, do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do
Amazonas, visando nota parcial
para obter o grau de Mestre em
Educação.

MESTRANDA: SILENE MOREIRA DE SOUZA

ORIENTADOR: PROF. Dr. CARLOS GUILLERMO ROJAS NIÑO

MANAUS

2006

TERMO DE APROVAÇÃO

SILENE MOREIRA DE SOUZA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção de grau Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: PROF^o. DR. Carlos Guillermo Rojas Niño

Departamento de Pós-graduação em Educação, UFAM

PROF^a.DR^a. Marilina Conceição Oliveira Bessa Serra Pinto

Departamento de Filosofia do Instituto de Ciências Humanas e Letras, UFAM.

PROF^a.DR^a. Iolete Ribeiro da Silva

Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação. UFAM.

Manaus

2006

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às pessoas que acreditam nas crianças, por estas merecerem nosso respeito. E às crianças para que tenham uma infância digna e infinitamente plena.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de demonstrar nossa imensa gratidão a todas as pessoas que nos acompanharam durante o longo e, às vezes, solitário percurso do mestrado. Fica difícil citar nomes, uma vez que não foram poucas, e por isso, acreditamos ser mais justo demonstrar o carinho por todos que estiveram presentes nos momentos de angústia e de alegria que existiram durante o trabalho. Constatamos no apoio recebido, a afetividade, a generosidade, a disponibilidade e o desprendimento, no ato de compartilhar. Portanto, sintam-se abraçados e aceitem nossa gratidão já que a colaboração de vocês foi imprescindível.

EPÍGRAFE

“Brincar é a mais elevada forma de pesquisa”

Albert Einstein (1879-1955)

“A maturidade do homem significa ter adquirido novamente a seriedade que a gente
tinha como crianças quando brincávamos”

Friedrich Nietzsche(1844-1900)

“Um homem somente brinca quando ele é humano no sentido amplo da palavra, e
ele somente é humano no sentido amplo da palavra quando ele brinca”.

Friedrich Schiller (1759-1805)

RESUMO

O presente estudo é uma investigação de caráter teórico-reflexivo sobre a dimensão educativa do lúdico empregada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é refletir sobre a ludicidade na prática pedagógica em contexto escolar, instrumento fornecedor de experiências estimulantes, que podem despertar a criança para a autonomia, criticidade e criatividade. A pesquisa é do tipo bibliográfico, cujo aporte teórico serve de dados para refletir sobre a temática deste trabalho, que será ilustrada com idéias e alguns conceitos de disciplinas como: história, pedagogia, psicologia, antropologia, psicanálise, neurociência e filosofia. É importante ressaltar também, que trabalhará com os termos: *jogo*, *brincar*, *brincadeira*, *brinquedo* em um mesmo sentido, ou seja, voltado para a ação lúdica da criança. Constatou-se, no decorrer da investigação, o caráter polissêmico do brincar, o mesmo, ligado a várias manifestações que ampliam as potencialidades da criança. Cujas possibilidades de expressão, criação e manifestação do brincar implicam, sem dúvida, valiosas contribuições em muitos aspectos citados na pesquisa, entre eles o despertar para a autonomia, a criticidade e a criatividade, envolvendo, assim, a dimensão social, cultural, política e psicológica.

Palavras Chave: Ludicidade, dimensão educativa, potencialidades.

ABSTRACT

The present study is a theoretician-reflexive inquiry about the educative dimension of playful in the beginning of basic education. With the objective to reflect about the playful in the pedagogical practical of school context, as a instrument capable to offer stimulating experiences to create more independent and creative children. The research is a bibliographical type, counting on a theoretical universe for the interpretation of the data and facts harvested in the reading of some authors, whose boarding send this thematic one. This research will be illustrated with ideas and concepts of some disciplines as: history, pedagogy, psychology, anthropology, psychoanalysis, neuroscience and philosophy. It is important to stand out, that this research will work with the terms: game, to play, trick, toy in one same direction that is, come back toward the playful action of the child. Was observed in elapsing of the inquiry the many meanings of playing, the same, on to some manifestations that extend the potentialities of the child. The possibilities of expression, creation and manifestation of playing, imply without doubt, valuable contributions in many aspects cited in the research, between them the wakening for the autonomy, and the creativity. Thus involving the social, cultural, political and psychological dimension.

Words key: playful, educative dimension, potentialities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CAPÍTULO. A INFÂNCIA.....	14
1.1 A evolução do conceito de infância, na perspectiva de Ariès.....	14
1.2 A noção de Desenvolvimento Infantil, na perspectiva psicanalítica com Freud.....	19
2 CAPÍTULO. A LUDICIDADE.....	25
2.1 O caráter polissêmico do brincar.....	25
2.2 Contribuições da Neurociência: O cérebro e o brincar.....	34
2.3 Aspectos culturais da relação materno-infantil: Primeira experiência lúdica indígena, Verden-Zoller, Bowlby e Winnicott em diálogo.....	42
3 CAPÍTULO. BRINCO, LOGO EXISTO.....	60
3.1 Ilustração com Melanie Klein.....	61
3.2 O educador e sua mediação na ludicidade.....	63
3.3 A Criatividade.....	70
4 CAPÍTULO . LUDICIDADE EM QUESTÃO.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma investigação de cunho teórico-reflexivo que demonstra os caminhos percorridos por este estudo, para apontar de uma maneira geral, a relevância e a pertinência da temática estudada, ou seja, a ludicidade e sua condição no mundo atual e a sua viabilidade para a dimensão educativa.

Como objetivo central, analisa-se a ludicidade na prática pedagógica, em contexto escolar, como instrumento fornecedor de experiências estimulantes para o despertar de crianças autônomas, críticas e criativas. Ao refletir, sobre a importância da ludicidade no universo infantil, de crianças das séries iniciais (1^a a 4^a) do Ensino Fundamental, acredita-se na possibilidade de uma aliança, que trabalhe a favor da autonomia e do espírito crítico, que poderá levar as crianças a uma nova forma de contato com o meio e à descoberta do diálogo e da reflexão.

O lúdico sempre esteve presente nas manifestações do ser humano, porém quebrar paradigmas sobre as concepções tradicionais da educação, através desse processo parece ser desafiador. Muitos estudiosos citados no corpo do trabalho dedicaram-se ao estudo da dimensão do lúdico, no campo da educação, tornando

visíveis alguns aspectos que são ignorados e precisam ser pensados e observados na educação pela ludicidade.

As questões norteadoras, estabelecidas nesta pesquisa estão baseadas na aceitação de que além de ser uma atividade por excelência da criança, o brincar apresenta um caráter desafiador e de extrema curiosidade, tornando-se uma ferramenta pedagógica de privilegiada aplicação no contexto educativo. Há finalidades a serem atingidas com esse processo como: o exercício da atenção, da imaginação, a criatividade, a linguagem, o respeito ao outro, a busca por soluções de problemas, a expansão de fronteiras no uso do cérebro. Dimensões emocionais, volitivas, cognitivas são despertadas, considerando a criança no seu aspecto social situada em um contexto histórico, político e cultural.

A pesquisa é de caráter bibliográfico, contando com um universo teórico para a interpretação dos dados e fatos colhidos na leitura, em cujas abordagens estão as idéias e alguns conceitos de disciplinas como: história, pedagogia, antropologia, psicanálise, neurociência e filosofia. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, porque transita em diferentes áreas integrando-as de forma a dialogarem entre si. É importante ressaltar, que trabalhará com os termos: *jogo*, *brincar*, *brincadeira*, *brinquedo* em um mesmo sentido, ou seja, voltado para a ação lúdica da criança.

No primeiro capítulo, contempla-se a categoria *infância*, com a contribuição do historiador Philippe Ariès (1978), e a ilustração de alguns conceitos da abordagem psicanalítica, com um breve relato sobre o desenvolvimento infantil, a partir de Freud (2002).

O segundo capítulo conta-se com a interlocução e reflexão de autores, como Ariès; Rousseau; Huizinga; Friedmann; Oliveira(2002); Oliveira(2004); Santos; Vigotsky; assinalando características e conceitos, ressaltando o caráter polissêmico

do brincar. Em seguida, faz-se algumas reflexões ilustrativas sobre a contribuição da neurociência, a partir de alguns estudiosos da área, Guyton (1993), Lieury (1997), Damásio (1996), Gardner (1999), Del Nero (1997), que ilustrarão a pesquisa com algumas de suas idéias. Compreendendo como as atividades lúdicas podem estimular a dinâmica cerebral favorecendo o funcionamento de complexos circuitos neurais.

Em outro subcapítulo, há uma ilustração da relação materno-infantil, com a interlocução entre as experiências de psicólogos e da infância em alguns grupos indígenas de populações tradicionais. Verden-Zoller (2005), Bowlby (2001) e Winnicott(1999), transitam pela análise da relação mãe-filho, cuja temática parece relevante, por isso serão pontuados alguns aspectos importantes por estarmos inseridos em uma região de significativa influência indígena; cujas relações lúdicas infantis parecem mais evidentes e diferentes quanto a ligação mãe-filho.

No terceiro capítulo, refletir-se-á sobre a função simbólica do brincar a partir de uma ilustração com Klein e sua abordagem psicanalítica. Em seguida a contribuição do educador, enquanto mediador no processo da ludicidade, facilitando as experiências que despertem as crianças para a autonomia, criticidade e criatividade.

No quarto capítulo, realizar-se-á uma síntese de tudo que foi discutido nos capítulos anteriores, uma espécie de retrospecto das discussões e interlocuções lançadas no corpo do trabalho. As considerações finais trazem uma reflexão das estratégias que foram possíveis de traçar com a pesquisa, tentando mostrar um novo olhar sobre este fascinante universo lúdico.

Durante todo esse processo, foi possível fazer uma reflexão que permitiu repensar sobre a criança e seu brincar, constatando as contribuições teóricas dos

diversos campos do conhecimento, influência e contribuição para a prática pedagógica e a pesquisa em educação.

É um percurso como a linha de um papagaio (pipa para alguns), que descai, descai para tentar encontrar o mais alto e distante lugar no céu. Enquanto soltar a linha, o brinquedo não pára de voar, ou seja, enquanto os pesquisadores tiverem interesse, muitas contribuições ter-se-ão sobre esta temática.

1 CAPÍTULO : A INFÂNCIA

1.1 Evolução do conceito de infância, na perspectiva de Ariès.

Quando falamos em infância, o conceito é amplo e complexo. Etimologicamente infância, originário do latim – *infantia*. Toda a limitação que se coloca neste conceito pode ser questionada se pensarmos em outras possibilidades de abordagem, sobretudo quando se investiga o universo infantil, através da multiplicidade de áreas de conhecimento em torno da infância - da História à Psicologia, da Sociologia à Antropologia, da Lingüística à Psicanálise, da Filosofia aos estudos da linguagem.

Em sua obra *História Social da criança e da família*, Philippe Ariès (1978) renomado historiador francês, produziu um extenso e rigoroso estudo sobre o mundo da infância, ressalta a construção do conceito no Ocidente, notadamente a partir de dois períodos: o medieval, que se caracterizava pela inexistência do sentimento de infância; e o seguinte, no qual a criança e a família ingressam nas chamadas sociedades industriais:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto mesmo. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1978: 156).

A criança, parecia viver num completo anonimato, em uma situação totalmente sem importância, o que faz pensar em uma expectativa futura, que estava baseada em uma dimensão temporal, quando estivesse suficiente crescida para não depender dos cuidados (físicos) da mãe ou ama, para assim ingressar no mundo dos adultos.

Para o autor, até o século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura. Sua educação estava baseada na convivência com os adultos. Vale dizer que o trabalho do historiador, abrangendo os séculos XII ao XIX, pautou-se em estudos iconográficos, de um cenário inovador, composto por documentos, efígies funerárias, retratos de família, entre outros (idem).

O historiador ressalta a pouca importância dada à criança até o século XVII, quando esta circulava em meio às atividades realizadas pelos adultos, em casa, no trabalho, nas diversões, no vestuário, enfim nos mais variados segmentos de ação do adulto. Aos poucos, timidamente, surgem novas formas de retratar a criança. A grande novidade desse século é que a trajetória da criança traz um significado valioso para a construção do sentimento de infância que temos como moderno.

Embora as condições demográficas não tenham mudado do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma de criança também era imortal. É certo que essa importância dada à

personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ÁRIES, 1978: 61).

Pode-se assinalar, conforme o autor, que na realidade é a partir do século XVI e mais especificamente no século XVII, que as transformações significativas surgem, envolvendo a criança e a família. Tais mudanças, no entanto, decorrem menos de uma compreensão específica sobre o universo infantil e familiar do que das formas históricas de inserção social da criança e da família exigidas pelo mundo da produção. A questão da infância vai ganhando corpo, especialmente no século XVIII, e a criança passa a ocupar um lugar de destaque na família. Atrativos como: ingenuidade, amabilidade e outros passam a ser ressaltados, para que se possa comprovar a “bondade natural” do homem.

Neste momento, Rousseau, em sua obra *Emílio ou da educação* (1999), aborda a importância da educação natural, na qual a criança passa a ser vista com outro olhar, e a educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais. Outro aspecto defendido por Rousseau (idem) na educação natural, está na rejeição de uma educação intelectualista, que fatalmente levaria ao ensino formal e livresco. Uma dimensão defendida por ele, e que nos chama atenção, é que o homem não se constitui apenas de intelecto, mas, apresenta disposições primitivas como: as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos, que existem antes do pensamento elaborado e que são dignas de confiança, pois não foram forjados pela sociedade e impostos ao indivíduo.

Rousseau traça um caminho que leva a criança, ao ser respeitada a ordem natural, a resguardar a bondade, a liberdade, a felicidade comprometidas pela ordem social. Indica ao mesmo tempo um entendimento da natureza social para o homem (social e maléfica) e um entendimento da natureza a-social da criança (boa, pura, que deveria ser conservada). Coloca a criança

frente a ela mesma, voltada para si, uma espécie de ordem individualista (JARDIM, 2003: 18).

Emílio, obra de Rousseau, representa um marco na história da infância no século XVIII. A criança atinge um estatuto ontológico: “Ela não deve ser um animal nem homem e sim criança mesmo” (1999:68), a sua peculiaridade e singularidade são enfatizadas. Com um jeito próprio de pensar, de fazer, de brincar e de ser, entendido como ser que não é o homem.

Foi Rousseau, com a publicação de *Émile*, em 1762 que cristalizou as novas idéias e deu um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno. Veremos que depois de *Émile*, durante dois séculos, todos os pensadores que se ocupam da infância retornam ao pensamento rousseauiano para levar cada vez mais longe as suas implicações (BADINTER, 1985: 54).

Em *Um amor conquistado: O mito do amor materno*, Elisabeth Badinter (1985) não só retrata a história da infância moderna, como também dá conta de que, ainda no século XVII, a Filosofia e a Teologia manifestam verdadeiro medo da infância. De que maneira isso aparece? Badinter (1985) refere que, durante muitos anos, a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Na obra *A cidade de Deus*, Santo Agostinho explicita o que entende por “pecado da infância”. “Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original” (p.55). Esta concepção da infância foi dominante na pedagogia e na teologia no século XVII, prolongando idéias antigas e agonizantes.

O século XVIII surgiu como o século iluminado, segundo autores e historiadores. Marca o nascimento de uma concepção moderna de infância, a família

ganha uma nova configuração, como anteriormente foi assinalado. Há, por assim dizer, uma reorganização da casa. A vida pública separa-se da vida privada, e esta é menos valorizada que a outra. Ocorre uma maior complexificação neste campo, com a criação de leis regulando aspectos da vida infantil, escolas, museus, moda, brinquedo. Intensificam-se as preocupações com a criança (SANTOS, 1996).

A mudança na concepção de infância desenrolou-se ao longo do tempo, de acordo com as mudanças nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que as crianças têm nessa sociedade, ou seja, há toda uma dinâmica histórica, que se responsabiliza pelas novas concepções que surgem. A infância passa a ser pensada e repensada, ocupando um lugar onde nunca tinha estado. Há espaços preparados para criança, programas, produtos de consumo: jogos, brinquedos, vestuário, música, dança entre outras dimensões que estão girando em torno da criança. De acordo com os estudos de Jobim e Souza, (1997: 87):

A complexidade da experiência moderna exige novos paradigmas para se interrogar o tempo presente. Na verdade, quando nos mostramos preocupados em compreender a criança de hoje, sua relação com o consumo e as transformações que estas experiências acarretam no psiquismo de cada pessoa, estamos no fundo nos interrogando a nós mesmos, adultos e crianças.

Quando trazemos a temática da infância para o contexto brasileiro, pensar e repensar a criança e seus desdobramentos é um desafio diferente, e ainda pouco explorado. Conforme assinala Orlandi (1985: 11), “Os historiadores nunca deram importância às crianças e as ocorrências dentro dos lares; sempre ficaram mais ligados aos acontecimentos públicos, as guerras, aos generais, as artes, etc”. As crianças não tinham espaço demarcado nas pesquisas científicas. Passavam

despercebidas e sem fala. A criança, sem ser reconhecida em seu caráter social e histórico, sem adquirir um estatuto que garantisse seu status de sujeito social nos meios científicos, não passava de uma criança invisível.

No contexto social brasileiro do século XIX e, mesmo, em boa parte do século XX, de um modo geral, foram poucos os interesses e olhares que se voltaram para a realidade da criança. A verdade é que a criança inexistia como objeto de compreensão a merecer visibilidade e reconhecimento. Inicialmente, a preocupação com a criança surgiu a partir de um olhar médico, atento à saúde da criança, através da puericultura e a pediatria, em fins do século XVIII e começo do XIX (Abreu et all, 1997).

1.2 A noção de Desenvolvimento Infantil, na perspectiva Psicanalítica com Freud.

O desenvolvimento humano é um processo de construção e, historicamente, sabemos que a psicologia vem traçando suas concepções sobre esse aspecto. Fatores hereditários, maturação orgânica, aspectos sócio-históricos, entre outras dimensões, estão implicados no fator desenvolvimento humano.

De maneira breve, será discorrido sobre alguns conceitos acerca do desenvolvimento da criança, a partir da Psicanálise. Foi Freud quem primeiro sistematizou um método de psicoterapia, com regras mais definidas, que chamou de Psicanálise, baseado em observação exaustiva de seus pacientes e do comportamento humano geral, desenvolveu essa complexa teoria sobre o funcionamento psíquico. Ele iniciou e transformou os estudos das neuroses e psicoses.

Para Assumpção Jr. (2002:17) Freud apresentou uma obra volumosa que poucos a estudaram cuidadosamente. “Ele era um cientista muito criativo, dotado de severa autocrítica e amor à verdade. Jamais tirou conclusões sem base em fatos rigorosamente observados”. Só para situar o contexto histórico onde nasce a Psicanálise, Couto (2003:17) refere:

A Psicanálise nasce dentro de um ambiente intelectual calcado pela filosofia positivista que marcava o final do século XIX, caracterizada por Merleau-Ponty como “o pequeno racionalismo”. E nasce anunciando a divisão onde havia completude, atravessada por conceitos que são opostos aos da Ciência naquele contexto: contingência, singularidade, acaso e subjetividade, associados ao irracional [...] Nascendo no bojo do racionalismo, a Psicanálise penetra regiões abissais da mente; carregando exigências positivistas, ela admite os aspectos passioneiros da alma humana.

Compreender a estrutura psicológica de cada ser deve-se, principalmente, as investigações psicanalíticas, que não se limitaram aos conteúdos conscientes da mente, mas pretenderam estabelecer que o modo de atuar do homem fosse condicionado por fatores inconscientes. A Psicanálise influenciou a medicina, com uma enorme aceitação de suas idéias e o desenvolvimento da medicina psicossomática. (ASSUMPÇÃO, 2002).

Há 100 anos, exatamente em 1905, Freud (1856-1939) revolucionou a opinião pública com uma obra cujo título era *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Embora já se tivesse escrito ou falado sobre sexualidade, foi Freud quem discorreu profundamente, sobre a natureza da sexualidade humana, salientando sua importância para a constituição humana de sujeito.

Freud (2002) mostrou que a sexualidade humana já existia desde o princípio da vida, ou seja, que as crianças já apresentavam a sexualidade, tornando possível entendê-la, mesmo na forma mais incompreensível e inaceitável como se

apresentava. Para ele, a sexualidade surgia muito antes da puberdade e ainda, que a sexualidade tinha um período longo e complexo, até chegar à idade adulta, onde as funções de reprodução e de obtenção de prazer podem estar associadas, com isso contrariava as idéias presentes da época, as quais se associavam o sexo exclusivamente à reprodução. Freud acrescenta (2002:51):

Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela esta ausente na infância e só desperta no período da vida designado de puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves conseqüências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual.

Foi, precisamente, através das investigações psicanalíticas, que Freud mostrou à comunidade científica o delicado âmbito da sexualidade infantil, ao desconstruir toda a representação que se tinha até então da criança. Para ele, as crianças eram claramente dotadas de sentimentos sexuais, mas não visto a partir da ótica de uma sexualidade adulta, ou seja, se manifestava de maneira diferenciada. Sua descoberta a respeito da sexualidade infantil, não se tem dúvidas, causou grande espanto na sociedade conservadora e puritana do final do século XIX, pois a criança, nesse período, era vista como um símbolo de pureza, um ser assexuado e inocente. Freud assinala (2002:71):

Foi essencialmente nos resultados da investigação psicanalítica de adultos que me baseei para fazer as afirmações sobre a sexualidade infantil. Na época, era impossível tirar pleno proveito da observação direta da criança, que proporcionara apenas alguns indícios isolados e confirmações valiosas. Desde então, obteve-se um discernimento direto da psicosexualidade infantil através da análise de alguns casos de adoecimento neurótico na tenra infância. É uma satisfação poder assinalar que a observação direta confirmou plenamente as conclusões da psicanálise, e com isso forneceu um bom testemunho da confiabilidade desse método de investigação.

Conforme o historiador Gay (1989), Freud assinalava que as crianças manifestam condições físicas e psicológicas específicas, que não permitem ser identificadas como manifestações semelhantes às de um adulto. Entretanto, as emoções e desejos sexuais infantis assumem formas variadas, como: chupar dedos, retenção de fezes, masturbação entre outras manifestações que não apresentam erotismo.

Freud (2002) descreve a seqüência da manifestação do impulso sexual, demonstrando que a sexualidade infantil evolui de acordo com as etapas do desenvolvimento psicosssexual, por ele denominada de fases: oral, anal, fálica, latência e genital, afirmando que estas fases se superpõem e variam na duração de indivíduo para. Ainda descreve a fase oral como sendo a fase na qual a criança, desde o nascimento, até aproximadamente os 18 meses, vive intensamente a satisfação e o prazer através da boca, lábios e língua, sendo seus primeiros órgãos de prazer. Pela boca, a criança entra em contato com o mundo, por isso tende a levar tudo a ela. É comum observamos bebês em casa, ou mesmo em creches levando coisas à boca, sugando algo ou até mesmo mordendo, são manifestações que estão presentes nesta fase de vida da criança. São necessidades orais que, se forem vividas de forma satisfatória, favorecem a criança um crescimento psicologicamente saudável.

Um outro momento vivido pela criança de extrema importância, conforme as investigações de Freud, é a fase anal, manifestada dos 18 meses aos 3 anos de idade, cuja satisfação se intensifica nesta região, quando a criança é ensinada a controlar as fezes e a urina. Sensações de prazer e desprazer associam-se as situações em que a criança precisa reter ou expulsar as fezes. Seguindo a linha psicanalítica de pensamento, se essa fase não for vivida de forma adequada, podem

sobreviver muitas frustrações, que poderão prejudicar um desenvolvimento saudável.

A fase fálica, que se estabelece aproximadamente por volta do final do terceiro ano de vida, também apresenta uma peculiaridade o prazer se concentra na região genital, ou seja, o papel sexual principal passa a ser assumido pelos órgãos genitais. A criança, nesse momento, passa a se interessar pelas diferenças anatômicas entre os sexos, naturalmente sentem curiosidade em observar os genitais dos colegas, assim como mostrar os seus. Um momento vivido pela criança, e de especial atenção para a psicanálise, nessa fase é a experiência do Complexo de Édipo¹ na qual a criança sente atração pelo progenitor do sexo oposto, estima-se que ocorra dos três aos cinco anos de vida (Idem). Nesse momento, a criança sente muito amor pelo progenitor do sexo oposto e opõe-se ao progenitor do mesmo sexo, gerando, assim, um sentimento de hostilidade e rivalidade. Ocorre, nesse período, o que Freud (apud Gay, 1989) chama de fenômeno da *identificação* com o progenitor do mesmo sexo, ao identificar-se com os pais, a criança adquire suas características, padrões e valores.

Na fase de latência, ocorrida aproximadamente, entre os sete e doze anos de idade, corresponde justamente ao período em que a criança freqüenta a escola, seus interesses estão voltados para aquisição de habilidades, valores e papéis aceitos culturalmente pela sociedade. Suas atividades estão dirigidas para a escola, amigos, jogos e muitas outras habilidades, ou seja, há um deslocamento da libido, da sexualidade para atividades socialmente aceitas (idem).

¹ LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de Psicanálise** (1992:77). Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como no mito grego Édipo-Rei de Sófocles(497-405 a.C.): desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto(...).

Para Freud (2002), durante o período que corresponde aos primeiros sete anos de vida, todo o desenvolvimento pessoal e emocional estão alicerçados, ou melhor, são momentos extremamente significativos, pois a personalidade é muito afetada pelas experiências emocionais infantis.

Observamos a mudança na concepção de infância, que surge com Ariès, Rousseau e Freud. São olhares diferenciados e formas de olhar a infância diferente do que até então se tinha olhado. A criança passa de adulto em miniatura, a ter características próprias dentro do contexto em que está inserida. Sua visibilidade sócio-cultural é transformada.

2 CAPÍTULO : A LUDICIDADE

2.1 O Caráter Polissêmico do Brincar.

O lúdico sempre esteve presente no contexto humano, como diversão, distração, lazer, - do latim *ludus* = jogo, brinquedo, é a ação com propriedades de causar estados emotivos agradáveis pura e simplesmente. Relativo ao jogo, a brinquedo; qualquer atividade que vise mais ao divertimento do que a qualquer outro objetivo que o próprio prazer pode fazê-lo. Muitas e inúmeras teorias passaram a definir o jogo e sua utilidade para o estudo particular do comportamento lúdico.

As formas de manifestação da ludicidade são variadas, observáveis através das histórias, dos jogos, das dramatizações, músicas, danças, canções e das artes, mas o principal interesse desse estudo gira em torno da importância que a ludicidade assume, principalmente no contexto escolar, durante a prática educativa, como ferramenta pedagógica, em atividades que envolvam pensamento, autonomia, criticidade, criatividade, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Foi a partir do século XVII, segundo Ariès (1981), que os jogos e a educação se identificaram, com pedagogos humanistas, médicos iluministas, em sua reação antiescolástica e anticlerical e com a colaboração dos primeiros nacionalistas. Isto se deve à preocupação com a moral, a saúde e o bem comum, tendo como alvo principal a infância.

A influência de Rousseau, também nessa época, permitiu que se criassem inúmeros brinquedos educativos, utilizando o princípio da educação sensorial, com vistas à trabalhar com crianças portadoras de deficiência mental, cujos conhecimentos foram depois, utilizados para o ensino das crianças normais.

Pode-se considerar a brincadeira como uma atividade humana, na qual as crianças são introduzidas, que assimila e recria a experiência sócio-cultural dos adultos. O que pode representar para um adulto a brincadeira? De que maneira ela pode ter contribuído como processo de conhecimento? Huizinga (2004: 16) define o jogo:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (...) O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana".

O fato de ser uma atividade livre leva a imaginar quão sutilmente a ludicidade age na mente, não como atividade opressora ou repressora, que limita e impede a criatividade, tornando-se obstáculo, mas que aparece suavemente no que se está realizando, dando prazer, e levando a estados emocionais agradáveis, tipicamente

infantis, “não-sério”, que se pode concluir que é terreno fértil para a semeadura do conhecimento.

Facilita-se, igualmente, com a atividade lúdica, as transformações que levam a contradizer a visão compartimentalizada do conhecimento, pois o todo do ser humano está sendo destacado, tanto no aspecto social, como no emocional, intelectual, desenvolvendo autonomia, a criticidade, a criatividade, ao proporcionar visão que leva em conta os interesses, as necessidades e o prazer de ser sujeito ativo dessa construção.

Enfatizando o aspecto do conhecimento e seu entrelaçamento com o jogo, Huizinga (idem) reflete sobre os questionamentos das crianças e seus interesses originários sobre determinados assuntos e curiosidades, demonstradas pela curiosidade infantil, um caráter autenticamente cosmogônico, no qual inserem-se perguntas do tipo: o que é estar morto? O que faz a água correr? De onde vem o vento?

O autor relata, ainda, sobre as antigas tradições védicas, onde ocorriam as competições rituais de enigmas e também a tradição grega, que mantinha o tema da solução de enigmas. O autor explora o enigma a partir de sua qualidade lúdica e sua função na cultura, (HUIZINGA, 2004:125)

Podemos concluir que originalmente o enigma era um jogo sagrado, e por isso se encontrava para além de toda a distinção possível entre o jogo e a seriedade. Eram ambas as coisas ao mesmo tempo: um elemento ritualístico da mais alta importância, sem deixar de ser essencialmente um jogo.

Há toda uma importância dada ao enigma e sua influência nas relações sociais dos gregos, por exemplo, que gostavam muito da *aporia*, termo que traduz as perguntas às quais era impossível dar uma resposta definitiva. Isso remete ao

enigma da esfinge e outros. Os gregos mostram assim, a relação existente entre o jogo dos enigmas e a filosofia, o autor ressalta que não seria exagerado considerar os primeiros produtos da filosofia grega como derivados dos enigmas primitivos.

A cultura desse povo leva a reflexões sobre a presença do elemento lúdico na filosofia, envolvendo os sofistas e outros filósofos gregos como Sócrates, Platão. Ao esboçar as fases da Filosofia, o historiador confirma que no passado remoto, a Filosofia se iniciou a partir do jogo de enigmas sagrados, segundo o qual era ao mesmo tempo um ritual e um divertimento festivo. Um jogo de perguntas e respostas.

Os enigmas que as crianças apresentam não deixam de ser de ordem filosófica, principalmente, quando elas inquiram os adultos com perguntas, que soam como um misto de simplicidade e certo caráter cosmogônico. As suas curiosidades as levam as mais profundas propostas, de caráter puramente filosófico, o que para muitos adultos podem ser propostas insignificantes ou desprezíveis.

As crianças poderiam se igualar, nesse momento, aos gregos com suas *aporias*, ao deixar os adultos, algumas vezes, na impossibilidade de dar uma resposta definitiva. Conforme Platão (1995:14), “essa catarse intelectual, condição primeira do processo socrático, tem o mérito de conduzir à disponibilidade intelectual para a aceitação ou procura da verdade”. É, portanto, a dúvida objetiva, a efetiva dificuldade de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio.

Ao se referir à atividade lúdica, é importante ressaltar o pensamento de Friedmann (1998), que faz atentar para alguns elementos a serem destacados como o tempo e espaço; os jogadores; os objetos do jogo; as ações do sujeito: física e mental; uma relação meio/fins. Ao brincar, a criança atua em determinado momento e em determinado lugar de seu cotidiano. O que chama atenção é descobrir quando

é esse tempo? Em que lugar ela brinca? Na escola, em casa, no shopping, na praça, na rua, no terreiro, no campo, no rio, na mata, em que contexto?

Sobre a questão do espaço, Huizinga (2004) afirma que todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. E, sobre o tempo, o autor associa ao movimento, à mudança, a alternância, a sucessão, a associação, a separação. Mostra outra característica interessante, da limitação no tempo, a de estar ligada e de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Torna-se, a partir de então, tradição.

Na sociedade moderna ocidental, as escolas têm programas de ensino com objetivos a serem atingidos, por isso o tempo para brincar, é escasso. É disponibilizado à criança brincar em pequenos intervalos entre as aulas. Fora da escola, a criança tem contato com outras crianças e adultos, mas também, com a televisão, o computador, os jogos eletrônicos e outros meios que fornecem conteúdos que ela absorve modificando e enriquecendo seu comportamento.

No começo da década de 80, surgiram as ludotecas ou brinquedotecas, espaços públicos ou privados que exercem a mesma função das bibliotecas, sendo que se organizam brinquedos para que as crianças desenvolvam criativamente suas atividades lúdicas. “O espaço e o tempo definem, pois, as características de cada brincadeira” (FRIEDMANN, 1998: 16).

Segundo a autora, os parceiros de jogo ou jogadores, desempenham papel imprescindível no favorecimento das interações sociais, que são estabelecidas pelas crianças, durante as atividades lúdicas, e que são fundamentais para o seu desenvolvimento. As trocas que se estabelecem, oportunizam a criança assumir vários papéis e colocar-se no lugar do outro, este parece ser um elemento chave

para as futuras relações, pois, a capacidade de se colocar no lugar do outro favorece um novo conceito para relações reais.

Sobre esse ponto, considerando o que refere Oliveira (2002), ao tomar o papel do outro na brincadeira, a criança começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior, característico de seu pensamento verbal.

Os objetos escolhidos pela criança variam conforme o contexto, a idade infantil, eles podem ser simples ou sofisticados, podem estimular a autonomia, a cooperação, podem ser objeto de realização, distração. Os brinquedos estabelecem meios para brincar, sendo veículos da inteligência e da atividade lúdica (Friedmann, 1998).

Na sociedade ocidental, criou-se a cultura do brinquedo industrializado, cujo consumismo é o alvo principal, a sedução dos fabricantes é agir sobre os variados contextos, implementando os diversos materiais, formas, cores, interessados sobretudo no convite à compra, ao consumo. A respeito do mercado de consumo, Frei Betto (2000: 42), assinala:

Como se faz para a criança entrar no mercado de consumo? A fórmula é simples: por meio da erotização precoce. Se se consegue que ela comece a pintar o rosto diante do espelho aos quatro, cinco anos, a se preocupar com a marca do tênis, da camisa, ganha-se a parada. Só há um problema: a criança fica precocemente erotizada na fantasia, porque seu corpo não acompanha a imaginação, ainda não despertou para a sexualidade. Quando chega a puberdade, o corpo desperta – mas então essa jovem tem medo da realidade, quer prolongar a fantasia da época anterior. E, para isso, nada melhor do que uma boa droga – vivam as drogas! As drogas cumprem o papel de prolongar a fantasia em que as crianças foram educadas para serem consumidoras precoces.

Para Friedmann (1998), ao analisar a importância das ações da criança: físicas e mentais, a autora indica o quanto estas repercutem significativamente no

desenvolvimento da atividade lúdica, pois, sem essas ações tanto físicas quanto mentais, a brincadeira não acontece e tampouco o desenvolvimento. A relação meio e fim, outro aspecto assinalado, deve ser observado, brincar é um meio para atingir determinado objetivo, ou tem um fim em si mesmo? É preciso ampliar esta discussão, pois alguns autores divergem sobre o assunto. Faz-se necessário, portanto, que brincar tem um objetivo a ser atingido, como é o caso de um jogo que tenha propostas pedagógicas ou quando o brincar é realizado por puro divertimento.

Nesse sentido, as reflexões sobre o jogo, o brincar, a ludicidade, só vêm confirmar o que se sabe através da literatura. É possível aprender por meio do lúdico, e que a aprendizagem torna-se mais eficaz na construção do conhecimento. Ressalta-se a idéia de que, se torna necessário uma metodologia sistematizada, dentro de uma proposta pedagógica séria, pois o brincar apesar de parecer “não sério”, para as crianças é coisa séria, e é o momento em que seus conhecimentos vão se construindo de forma prazerosa.

O conhecimento não deveria ser algo tão rígido, para que as crianças não se sentissem forçadas a inculcá-lo na mente, mas a participação do lúdico, pode ter grande contribuição, para uma forma de aprender mais solta e mais adequada às possibilidades e ao imaginário infantil, vivido com prazer e alegria.

Falar do brincar, como expressão lúdica, remete ao valor simbólico que o brincar representa no imaginário infantil. “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (BROUGÈRE, 1995: 59). Esta afirmação leva a pensar sobre o peso da cultura impregnando o imaginário infantil, marcado pelo tempo e pelo espaço do brincar da criança, as peculiaridades estão sobrepostas a esta realidade.

O brincar apresenta um caráter polissêmico. O lúdico tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, embora seja uma disciplina nova. Na educação, no entanto, as práticas vigentes ainda não foram modificadas para aceitar a ludicidade como postura na atuação pedagógica (SANTOS, 2001).

Conforme Santos (2001, p.14), “a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. A autora afirma ser necessário que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico, para que possam aplicá-lo adequadamente, estabelecendo uma relação entre o brincar e o aprender a aprender.

Pela ludicidade a criança se apropria de maneira prazerosa dos conhecimentos, aproximando-se das novas descobertas, favorecendo o desenvolvimento e enriquecendo sua personalidade. É irrefutável que o espaço para o lúdico não seja essencial e multifacetado no universo infantil.

Para Vigotsky (1994), o brinquedo suscita na criança uma nova forma de desejos, encoraja-a desejar e relacionar seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras.

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VIGOTSKY, 1994:129-130).

Percebe-se, neste caso, que a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos podem tornar-se realizáveis. Em suas experiências de brincar, colocam-se desafios e situações além de seu comportamento no dia a dia.

As experiências sociais das crianças se estabelecem, desde muito cedo nas suas interações e vivências sócio-históricas que experimentam com os adultos e o mundo criado por eles. O brincar passa a ser instrumento condutor para que elas sejam introduzidas na experiência sócio-cultural dos adultos.

Para Vigotsky (idem), a brincadeira se relaciona à atividade social da criança, e através dela adquirirá elementos imprescindíveis para a construção de sua personalidade, considerando a realidade da qual faz parte.

A brincadeira pode ser simultaneamente um processo e uma atividade social infantil. Conforme Vigotsky (idem), a importância do brincar é justificada, pois a criança iniciar-se-á no mundo adulto através da brincadeira, antevendo seus papéis e valores futuros, ou seja, por meio de brincadeira ela poderá desenvolver-se socialmente, conhecendo as atitudes e as habilidades necessárias para o convívio social. A imaginação expandirá as habilidades conceituais da criança, bem como seu universo psíquico, proporcionados pelas atividades lúdicas. Como é possível verificar na exposição abaixo:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA, 2002:160).

A atividade social que o brincar supõe, envolve vários aspectos que se interligam, como os sociais, os culturais, o histórico, o biológico, o psicológico, que se juntam, em uma realidade recriada pelo universo simbólico da criança, mediando

sua relação com o mundo e, ainda, contribuindo para as modificações possíveis, na história de quem brinca.

2.2 Contribuições da Neurociência: O Cérebro e o Brincar

O Sistema Nervoso exerce funções específicas, uma das mais importantes de nosso corpo. Nos vertebrados é o conjunto do centro nervoso (cérebro, medula e gânglios) e dos nervos que asseguram o comando e a coordenação dos órgãos e do aparelho locomotor, a recepção de estímulos sensoriais e, nos humanos, as funções psíquicas e intelectuais.

De acordo com Guyton (1993), o Sistema Nervoso é responsável por três funções principais: a função sensorial, a função integrativa, que inclui os processos de pensamento e da memória; e a função motora. Existem dois componentes principais no Sistema Nervoso: 1) O Sistema Nervoso Central (formado pelo encéfalo e pela medula espinhal) e 2) O Sistema Nervoso Periférico. O encéfalo é responsável pelas memórias, no qual são concebidos os pensamentos, onde as emoções são geradas, e outras funções executadas nesse complexo relacionado ao corpo. O encéfalo é a região principal integrativa do Sistema Nervoso que está contida no interior da cavidade craniana.

A anatomia macroscópica do sistema nervoso humano é constituída pela medula, ponte e cerebelo, mesencéfalo, diencéfalo e o cérebro. Este é formado por dois hemisférios: direito e esquerdo. Os hemisférios se dividem em córtex cerebral, gânglios de base, hipocampo e amígdala. Estes últimos são importantes para o processamento das emoções. No córtex cerebral encontram-se os lobos, região

onde estão às funções ligadas ao pensamento e a inteligência. A mente humana, como explicita Del Nero (1997: 73):

A mente humana surge de um cérebro constituído por neurónios e por ligações entre eles. Onde está a mente? Está no cérebro, mas é um conjunto de funções...Entre suas funções estão a consciência, a vontade, o pensamento, a emoção, a memória, o aprendizado, a imagem, a criatividade, a intuição.

Segundo Lieury (1997), como o cérebro não pode ser compreendido por uma única ciência, as neurociências agrupam todas as disciplinas que envolvem esse estudo, principalmente, a neurologia, seguida pela neurobiologia, a neuropsicologia, a neurofarmacologia e, também a psicologia. Cada uma tem papel fundamental nos estudos e nas descobertas sobre o cérebro.

O cérebro é tão complexo que não pode ser compreendido por pesquisadores de uma única especialidade, mas no âmbito de diferentes disciplinas, dotadas de técnicas cada vez mais refinadas, aparelhos médicos de produção de imagem, eletrodos profundos, bioquímica e farmacologia: é a perspectiva das neurociências, na qual a psicologia se insere propondo modelos de funcionamento (LIEURY,1997: 18).

A neurociência é a área da medicina que está contribuindo para dar maiores esclarecimentos sobre o funcionamento do cérebro humano. Isto vem ajudar a compreender o que ocorre no cérebro humano, enquanto está em contato com novas informações, com novas situações, com a aprendizagem em si.

Pesquisas recentes sobre o esse assunto e a ludicidade têm enfatizado esse elemento como estratégia do desenvolvimento, que interfere na vida do ser humano mesmo antes do nascimento. Há tentativa de se compreender o desenvolvimento do cérebro desde o período da gestação. Santos explicita que:

No estudo do mapeamento cerebral foi determinado que o brincar está localizado no quadrante superior do hemisfério direito do cérebro. Como se sabe, a mente humana tem um potencial ilimitado e o homem usa muito pouco deste potencial. Inúmeras pesquisas apontam um percentual de utilização do cérebro que varia de 1% a 10%. Portanto, há uma fonte inesgotável de possibilidades a ser explorada. Destes 10%, analisando os paradigmas vigentes, percebe-se que a racionalidade ocupa grande parte deste percentual, ficando cada vez mais claro o quanto o ser humano não se utiliza da ludicidade como uma estratégia de desenvolvimento (2001: 12).

As pesquisas em neurociência têm revolucionado o ambiente científico, levando a grandes repercussões na área da educação. Roger Sperry e Ned Herrmann estudiosos da área provaram cientificamente que o cérebro humano tem funções diferenciadas nos dois hemisférios (esquerdo e direito). Herrmann desenvolveu nova teoria sobre a dinâmica cerebral, ao mapeá-la em quatro quadrantes (superior e inferior direito e superior e inferior esquerdo) (apud SANTOS, 2001).

Essas pesquisas realizadas têm contribuído para o conhecimento nesta área, com novidades científicas principalmente, as que revelam, de uma forma surpreendente e veloz, a anatomia do cérebro e seu funcionamento. Como assinala Sapolsky:

A neurociência progride a uma velocidade surpreendente. Nós agora entendemos como os neurônios se conectam uns com os outros e como morrem por lesões; como nossos cérebros decodificam informações sensoriais e coordenam o movimento dos músculos e, por fim, como os humanos aprendem. E estamos descobrindo as bases no cérebro de nosso comportamento: normal, anormal e intermediário. Estamos mapeando uma neurobiologia sobre o que nos faz ser o que somos (2004 : 96).

O cérebro de uma criança enquanto brinca, experimenta, explora, vivencia, descobre, elabora suas descobertas, tem sem dúvida, um turbilhão de neurônios a funcionar, a conectar, a interagir com a emoção manifestada pelo momento lúdico. O neurônio é a célula especializada na captação e transmissão da informação.

Revela-se a aprendizagem e a ludicidade em cumplicidade a trabalhar para o bem estar da criança, já que o homem, desde a sua origem, busca a felicidade, independente da cultura, etnia, contexto sócio-histórico.

Parece distante e inatingível a conciliação entre neurociência e educação, no entanto, já estão acelerados os estudos sobre o cérebro e a compreensão do aprendizado humano. Os modernos métodos de neuroimagem, o mapeamento das funções cerebrais, inauguram um novo momento, abrindo as portas para várias descobertas. Novas técnicas e novos instrumentos de investigação científica estão voltados para as aplicações da neurociência, haja vista a complexidade da atividade cerebral e muito ainda há que se avançar (OCDE, 2003).

As pesquisas em neurociência revelam etapas para o desenvolvimento do cérebro infantil, e a importância de que seja estimulado, tanto em casa, na escola e no clube. A ginástica cerebral é fundamental, para que haja um bom desenvolvimento. Aspectos como a musicalidade, o raciocínio lógico-matemático, a inteligência espacial, a corporalidade e outros que dependem de circuitos que são ligados logo na primeira infância, bem na época em que a criança aprende a aprender.

Outro aspecto importante surge quanto à capacidade de adquirir uma língua, que é uma característica da espécie humana. É necessário um equipamento anatômico e neurofisiológico, em adequado estado de funcionamento. Somada à formação da estrutura anatômica e neurofisiológica, está a especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem, que se estabelece progressivamente, conforme as interações da criança com o meio, portanto, a aquisição da linguagem é, sobretudo, um processo sócio-histórico (OLIVEIRA, 2002). Para contribuir com a questão, Debortoli expõe:

A linguagem é o fruto dessa nossa rica experiência humana partilhada. A linguagem é o que nos identifica como atores (participantes e parceiros) nessa existência histórica; é a forma através da qual nos ligamos uns aos outros, expressando nosso entendimento de um mundo que é uma construção nossa e, como linguagem pode ser compreendido e comunicado (2002 :74).

Isso é o que se compreende como uma, dentre tantas experiências humanas, pois, o ser humano possui a riqueza e a diversidade de sua existência cultural, das infinitas possibilidades, enquanto seres capazes de interações e manifestações culturais e sociais.

É necessário que as crianças sejam estimuladas, treinando e exercitando permanentemente seu cérebro com as diversas atividades intelectuais ou lúdicas, que possam aproveitar as oportunidades, e a partir daí lançar a semente para encorajá-las aos exercícios elementares de reflexão e autonomia.

As crianças se envolvem em atividades diversas, que parecem, sempre, ligadas à ludicidade. Essas atividades quando tornadas desafiadoras, aumentam as conexões entre os neurônios por onde passam as informações cerebrais, as sinapses, produzindo assim, novas combinações e criando maior expansão para concentração e resolução de problemas para novas experiências.

Os jogos, as brincadeiras podem ser consideradas atividades complexas que exercitam o cérebro, levando as crianças à concentração e a capacidade de inventar saídas para novas situações. Pode-se dizer que as crianças quando colocadas diante de situações inovadoras, convidadas a criar e a pensar, aumentam a capacidade do intelecto, de trocar informações consigo mesmas e com o meio a sua volta.

Estão imbricadas na relação com os jogos e brincadeiras, as situações - problema que fazem à criança desenvolver, o cognitivo quando precisam ir à procura de soluções. Então brincar alarga as fronteiras do funcionamento mental da criança. Os adultos não devem pensar que a brincadeira é uma forma barulhenta ou desorganizada que ocorre no pátio da escola.

Nada mais enriquecedor do que propor atividades criativas e desafiadoras na escola. A ludicidade, manifestada através de jogos, brincadeiras, músicas e dramatizações, é muito significativa e motivadora, podendo proporcionar uma aprendizagem em que a criança não desanime ou se sinta desmotivada, e o aprender pode tornar-se verdadeiramente cativante e fascinante. A OCDE questiona o modelo tradicional de educação:

Quanto mais conhecemos o cérebro humano, em especial nos primeiros anos de vida, menos confortáveis nos sentimos com o modelo tradicional de sala de aula e com o currículo imposto da educação formal... Parece haver dúvida de que o sistema atual de educação de jovens seja o melhor para estimular a imaginação e a criatividade, a autoconfiança e a auto-estima. Em todas as idades, mas em especial na juventude, é preciso reconsiderar a importância do brincar, o papel do estresse (tanto diante do desafio quanto da ameaça) e as implicações da diversidade humana (OCDE, 2003:26-27).

As descobertas sobre o cérebro permitiram que se soubesse mais sobre seu funcionamento, de como ele opera e suas múltiplas possibilidades. As formas distintas de pensar, criar e aprender leva-se a questionar se o atual sistema de educação estaria acompanhando a complexidade e diversidade da plasticidade cerebral que é encontrada, sobretudo nas crianças e nos jovens. A plasticidade aqui entendida como a capacidade que o cérebro tem de mudar e aprender.

Segundo os estudos dos neurocientistas, a cada nova experiência do sujeito redes de neurônios são rearranjadas, outras sinapses são reforçadas e múltiplas

possibilidades de respostas ao ambiente tornam-se possíveis, devido a capacidade de plasticidade do tecido cerebral (idem).

É importante ressaltar o papel do Sistema Límbico, responsável pelas emoções, já que os estudiosos mostram a interferência deste em muito do comportamento e reações humanas. Conforme Guyton (1993: 230), “o significado do termo sistema límbico foi ampliado para incluir todo o circuito neuronal que controla o comportamento emocional e os impulsos motivacionais”.

Pode-se entender que o sistema límbico é responsável pela regulação dos fenômenos ligados à emoção e aos sentimentos. O cérebro, ao fazer o reconhecimento das alterações fisiológicas, tais como: angústia, palpitações, falta de ar, e outros, gera a emoção. O sistema límbico comanda certos comportamentos e desenvolve as funções afetivas, origina emoções e sentimentos, como amor, ódio, alegria, tristeza, ira, paixão. Também é responsável por funções ligadas à memória. Vale registrar o que Gardner (1999: 90) diz a respeito:

Tornou-se evidente, porém, que qualquer retrato da natureza humana que ignore a motivação e a emoção é de uso comprovadamente limitado no que se refere a facilitar a aprendizagem humana e a pedagogia, afinal de contas, as pessoas não são computadores. E assim, nestes últimos anos, os cognitivistas propuseram vários modelos de como as emoções podem estruturar, guiar e influenciar representações mentais. Todos apontam para uma verdade simples- se quisermos que algo seja obtido, dominado e subsequentemente usado, tratemos de inseri-lo num contexto que envolva as emoções. Inversamente, aquelas experiências que são desprovidas de impacto emocional refletem um fraco envolvimento e são logo esquecidas, não deixando nenhuma representação mental.

Segundo Gramingna (apud SANTOS, 2001), no hemisfério esquerdo há predominância da razão e no direito da emoção. Observando sobre esse prisma, quando se potencializa mais o hemisfério esquerdo, a pessoa tende a ser crítica, disciplinada, utiliza mais a lógica, racionaliza, avalia, julga. Ao se potencializar o

hemisfério direito do cérebro, a pessoa tende a ser inovadora e, no processo criativo, brinca, experimenta, intui, interage com as outras. Quando está aprendendo, se observa a exploração, a descoberta, internalização e compartilhamento. Estas características demonstram o predomínio da emoção, que contribui para a ludicidade.

Ser lúdico, portanto, significa usar mais o hemisfério direito do cérebro e, com isso, dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e novas crenças que se fundamenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma. É, por isso, que as descobertas científicas sobre a dinâmica cerebral foram importantes para o estudo da ludicidade como ciência (SANTOS, 2001: 13).

Nesse sentido, percebe-se a quebra de paradigmas, substituindo a velha e tradicional educação, que reforça a instrução, por uma educação que valoriza e respeita a emoção e o lúdico, tão peculiar às manifestações infantis. Embora a ludicidade estivesse presente na história do homem, a educação, por muito tempo recusou-se a reconhecê-la como estratégia viável para a prática pedagógica. As inúmeras possibilidades que o cérebro apresenta quando acionado, também, o faz pela via da ludicidade. O exercício do brincar leva a caminhos enriquecedores na construção do conhecimento, de novas descobertas, e outros aspectos não menos relevantes no processo do crescimento, da autonomia e da reflexividade.

Para tornar o aprender das crianças verdadeiramente cativante e fascinante, é necessário utilizar brincadeiras e jogos, para que se estabeleça contato prazeroso com os objetos e com o mundo, fazendo com que o papel das emoções torne-se significativo e as experiências lúdicas passem a ser estratégias pedagógicas compensadoras.

Para Gardner (1999) deve-se pensar sempre no cérebro como situado no interior de uma mente, que está em desenvolvimento e inserido em determinada cultura. Que adota os matizes de vida dessa cultura, que por sua vez se encontra em permanente mudança.

2.3 Aspectos culturais da relação materno-infantil: Primeira experiência lúdica indígena, Verden-Zoller, Bowlby e Winnicott em diálogo.

O diálogo entre elementos mencionados no subtítulo acima, que parece de ordem tão diversa, é o que pretende-se realizar agora. Os aspectos culturais da relação materno-infantil são caminhos que apresentam contextos históricos e realidades diferentes, mas que ao se olhar mais atentamente, pode-se fazer uma interlocução com as idéias que cada um prega, naja que intimidade do contexto, as abordagens reconhecem o papel da criança e a atenção a ela dispensada no convívio com os seus.

Ao falar de infância indígena toma-se outro caminho, pois a noção que se tem, em nossa sociedade ocidental, não deixa de ter, inconscientemente, um lado etnocêntrico, porque não tem muita relação com o que os indígenas pensam da infância de suas crianças e de como estas são tratadas em sua sociedade. De qualquer modo, faz-se uma abreviada explanação sobre esta temática, visto que são pouquíssimos os trabalhos voltados para a área.

Elegeu-se para esta reflexão a criança indígena das populações tradicionais, fonte de poucos estudos, mas como o embasamento de alguns trabalhos

disponíveis na área, procurando onde for possível dialogar. A intenção não é descrever detalhadamente a realidade cotidiana da infância indígena, mas fazer um recorte do possível, com a leitura que temos.

O trabalho de Rosa Helena Dias da Silva, Terezinha Weber, Maria das Dores Carvalho e Zenaide Ferreira Lima apoiado pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário) – Regional Norte I e AMARN (Associação de Mulheres do Alto Rio Negro) solicitado e apoiado pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância): *Direitos e jeitos de ser criança: um olhar sobre a infância indígena no Rio Uaupés/AM*, em 2001. Foi realizada com os membros da “comunidade educativa”, de três comunidades indígenas da região conhecida como Triângulo Tukano (Juquirá, Urubucuará e Ipanoré). A realidade da infância indígena, sua diversidade, faz-se pensar na diferença e no reconhecimento necessário do valor, “valor da pluralidade de formas de vida e das diferentes qualidades de “ser-humano” no mundo hoje” (2001: 20).

A pesquisa elaborada por essas autoras trabalha com a categoria “ciclos da vida”, para diferenciar os diferentes períodos da infância da sociedade indígena, das fases de desenvolvimento infantil da sociedade urbanizada. Na primeira, há a primeira infância que vai do nascimento até quando a criança passa a andar – não sendo objeto de especificação sexual. Nesse período, existe um estreito relacionamento da criança com a mãe, e educação de hábitos motores (Idem).

Uma foto ilustrativa do Macurú mostra uma Roda Suspensa para o bebê, e um Chocalho de Feira preso na corda, da tribo Tukano (Uaupés):



Foto : Kauê M. Schreiner
Fonte: Museu do Índio (Manaus/AM)

O outro período da vida das crianças Tukano corresponde à segunda infância, apresentada em duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. Nesta, a criança já está preparada física e socialmente para participar das atividades rotineiras da comunidade e adquiriu habilidades para construir e utilizar os instrumentos e utensílios conforme a divisão de sexo (MELIÁ apud SILVA et al. 2002).

Abrir um diálogo com Verden-Zoller (2004), sobre especificamente o que vimos na primeira infância da comunidade Tukano é interessante, pois, nesta etapa a criança está em contato direto com a mãe por meio de um estreito relacionamento corporal. O que Verden-Zoller (idem) nos assinala, é que nesse momento a criança cria seu espaço psíquico como seu espaço relacional, ao viver na intimidade e em contato corporal com sua mãe. Experiência que resulta da convivência em total aceitação e confiança mútua nesse contato.

Em suas pesquisas, por mais de dez anos na Alemanha, com a criação e trabalho de oficinas de jogos materno-infantis, Verden-Zoller propõe: “que as consciências individual e social da criança surgem mediante suas interações corporais com suas mães, numa dinâmica de total aceitação mútua na intimidade do

brincar” (2004: 124). A autora refere-se à relação materno-infantil como um fenômeno biológico, por isso, tanto o homem como a mulher estão em igualdade de condições, biologicamente dotados.

Dessa forma, a criança do Rio Uaupés está integrada, aprende a viver conforme flui o cotidiano de sua gente. Os conhecimentos necessários à vida são transmitidos pelo pai, pela mãe, pela comunidade e também pelo exemplo e experimentação. A tradição da oralidade é mantida, transmitindo a cultura dos antepassados, valor fundamental e base do fazer pedagógico. O trabalho é valorizado como meio de inserção na vida do grupo; a terra é constantemente valorizada, bem como o respeito à natureza. O que chama a atenção neste grupo é que a criança aprende brincando, com liberdade, alegria e prazer (SILVA et al. 2002).

Abaixo há uma foto de uma Boneca Talhada em madeira Molongó, da tribo Tukano (Uaupés).



Foto: Kauê M. Schreiner
Fonte: Museu do Índio (Manaus/AM)

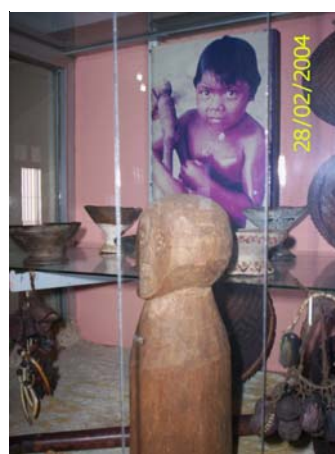


Foto Kauê M. Schreiner
Fonte: Museu do Índio (Manaus/AM)

No estudo realizado por Junqueira (2002) entre os Kamayurá do Parque Indígena do Xingu, a proximidade com a mãe também está presente:

Toda a sociedade tem uma forma original de estimular esse desabrochar para fora de si mesmo. Entre os Kamayurá, grupo indígena do Alto Xingu, durante o primeiro e segundo ano de vida, a criança permanece estreitamente ligada à mãe. Centro de todas as atenções, ela sabe que a um simples sinal de desconforto pode receber leite, carinho, calor e segurança... (p.8).

Abri-se espaço para refletir sobre a interação corporal existente na vida da criança indígena e sua mãe, durante a primeira infância, algo que ocorre natural e espontaneamente na comunidade. Essa interação aparece nos menores gestos e nas mais simples experiências da criança, no convívio com sua mãe e seus pares. A mãe não exerce nenhum controle e exigência explícita sobre as ações da criança, ela simplesmente vive o que tem que ser vivido, crescendo numa dinâmica de total aceitação.

Para exemplificar o fato da ausência de controle e exigência sobre as ações da criança, toma-se o relato de Nunes (2002:75) sobre o ritmo da vida no cotidiano dos A' uwe-Xavante:

Lembro-me de um dia estar voltando do rio com uma mulher e sua filha de 4 ou 5 anos, a mãe com uma cesta de roupa lavada, e a menina, atrás dela, levando uma bacia com alguns pratos de alumínio e uma panela igualmente lavada. Ao subir o pequeno barranco, a menina derruba tudo no chão de areia. Ao ouvir o barulho, a mãe volta-se para ver o que tinha acontecido, e depois olha para mim. A menina não fica nem um pouco constrangida, e, quando a mãe pousa sua carga no chão e continua a conversar comigo, a menina vai levando as coisas de novo para o rio, para passar tudo pela água mais uma vez, fazendo boiar cada prato... A mãe não apressou, não a repreendeu, tampouco precisou lhe dizer o que fazer numa situação daquelas. Quando tudo ficou pronto, a mãe levantou-se, pegou sua cesta, e lá foram as duas a caminho de casa.

Pode-se observar pela experiência relatada, um exemplo de tolerância e paciência, no qual a criança transita sem maiores constrangimentos e sem o peso de qualquer julgamento. É uma atitude reveladora de uma das características do processo educativo dos A'uwe-Xavante, quando a criança se capacita e mostra suas habilidades para fazer, é respeitada com tal, tanto quanto é aceita sua participação efetiva.

Na mesma obra, Nunes (2002) relata em sua pesquisa de campo entre as crianças da sociedade A'uwe-Xavante, que habita o cerrado do Brasil central, afirma que “as rotinas do cotidiano e o brincar estão intimamente ligados muito embora esta ligação nem sempre seja consciente nem intencional”. E diz mais:

É importante explorar a relação entre as rotinas do cotidiano e o brincar, porque são as brincadeiras que no decorrer do período que corresponde à infância oferecem as crianças alguns pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais na qual seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados, esses pontos de referência tornam-se conhecimento, tanto do domínio individual como do domínio coletivo, conhecimento este que acompanhará o indivíduo ao longo de toda a sua vida (NUNES, 2002 : 69).

Observa-se a importância dada ao brincar da criança, o respeito ao seu ritmo e as suas manifestações, no contexto em que está inserida. Demonstrando a validade do caráter lúdico, que se manifesta nas comunidades indígenas, e ressalta as variadas peculiaridades de sua essência em qualquer contexto sociocultural. Com relação ao aspecto de movimentação e expressão da criança dentro de sua comunidade, sua liberdade de ir e vir no tempo e no espaço, de manifestar suas potencialidades criando meios para habilitar-se no mundo em que esta inserida. Verden-Zoller (2004: 158) complementa neste sentido:

É percebendo pela experiência como uma criança configura no mundo o domínio da existência que vive, pela transformação de sua capacidade de mover-se, que conseguimos ficar abertos à compreensão de que devemos permiti-lhes simplesmente ser. Isso ocorre quando lhe oferecemos espaço e tempo livres para que dê curso espontâneo ao emprego de suas habilidades motoras inatas, num domínio de mútua aceitação e respeito. Mediante o livre viver dos ritmos e das formas espontâneas de seus movimentos, as crianças experienciam a si mesmas, seus territórios, a seus âmbitos de existência e, de fato, criam seu entorno.

Chama-se atenção, a fala de Verden-Zoller (Idem) sobre ficar abertos e permitir-lhes simplesmente ser, remete-se a quanto à sociedade indígena respeita o ritmo e as manifestações da criança, ao permitir que esta simplesmente seja criança. Ser, é simplesmente natural e espontâneo, nas relações indígenas, com as crianças.

Quando se observa, que as atividades do cotidiano e o brincar estão intimamente relacionados, percebe-se a importância de que a infância assume nessa sociedade e de sua significativa participação na vida social. Deve-se assinalar que os adultos ao cuidarem das crianças, dão um “bom começo” a estas, proporcionando um bom meio ambiente, onde estão inclusas as brincadeiras, descobertas, crescimento.

Um ambiente facilitador e propício, que permite à criança ser criança, utilizando seu corpo, seus movimentos, seus sentidos e sua intuição para usufruir e descobrir com liberdade. Por falar em corpo, segundo Aracy Lopes da Silva (2002: 42), a primeira lição que as crianças A'uwe ensinam “é que se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos de aprendizado e expressão dos conhecimentos em elaboração”. O corpo apresenta uma representatividade relevante no imaginário dos povos indígenas, principalmente quando relacionado aos contextos rituais.

Conforme assinala Huizinga (2004:16), o mistério do jogo é marcante em sociedades como essas, conseqüência dos rituais e o uso de máscaras: “os terrores

da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados no estranho mundo do disfarce e da máscara”. Pode-se observar este ar de mistério, que frequentemente envolve esse momento.

O banho no ritmo das águas do rio e no ritmo do corpo das crianças é um exercício próprio de aprender, de ter autonomia corporal, de ter contato com a sensibilidade dos elementos envolvidos no aprendizado, constituindo sua própria expressão. As variadas brincadeiras apresentam-se nesse momento, parecendo ser um dos momentos muito bem aproveitados pelas crianças indígenas, ou melhor, é certamente o rio, um dos lugares privilegiados para a brincadeira das crianças indígenas.

Abaixo há uma foto com ilustração de brinquedos e objetos e ao fundo uma criança da tribo Tukano,(Uaupés) no banho de rio.

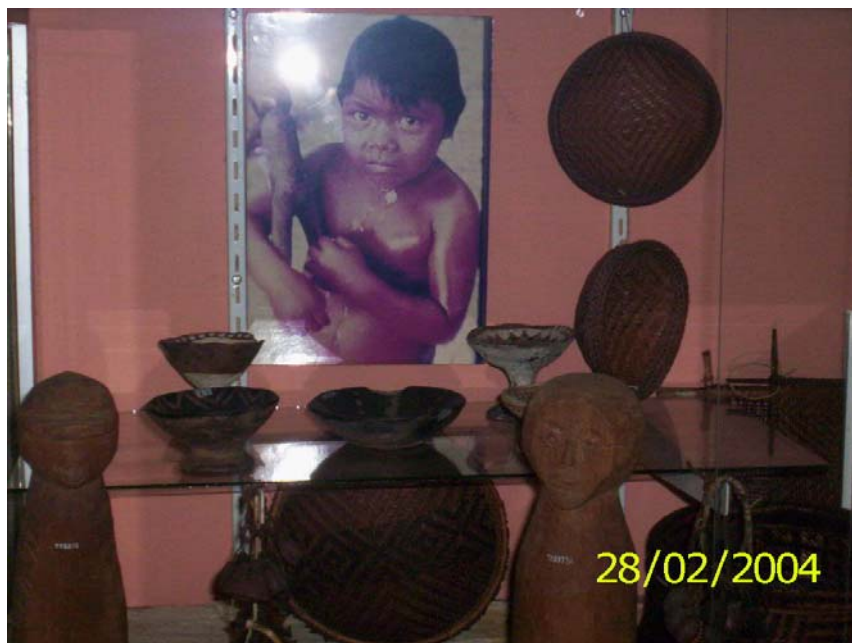


Foto : Kauê M.
Schreiner –
Fonte: Museu do
Índio (Manaus-Am)

Observa-se que o primeiro parceiro da criança no brincar é a mãe. Nesse momento, uma linguagem se constrói. O próprio brincar é uma linguagem, as primeiras brincadeiras ocorre à descoberta do eu corporal: lidar com o corpo é uma

grande e importante brincadeira. A auto-descoberta evolui para outras possibilidades e limitações da criança.

A pesquisadora Clarice Cohn (2000) assinala a etnografia sobre as concepções dos Xikrin - grupo Kayapó de língua Jê, habitante do sudoeste do Pará cita sobre a condição de participação das crianças e apresenta o modo pelo qual, para o grupo, as crianças devem ser vistas e entendidas em sua especificidade, e não como adultos em miniatura. Este trabalho filia-se a uma nova ênfase da antropologia contemporânea que recupera os estudos sobre a infância em outras sociedades a partir de concepções de Pessoa e da participação ativa da criança em sua própria inserção na vida social.

Nesse sentido, as crianças são excluídas de poucas atividades e acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. Os adultos passam a maior parte de seu tempo cuidando das crianças, de saúde, do aprendizado, entre conversas e andanças. Elas são divididas em categoria por idade. O recém-nascido, por exemplo, recebe cuidados especiais. Nos primeiros dias, recebe um nome; mama até bem tarde e só “abandonam o peito” quando nasce um irmãozinho. Quando já estão maiores e andando, o cabelo é cortado do modo kayapó, a pintura corporal muda, e não será mais chamado nenê (karore), mas criança (meprire) (COHN, 2002).

As crianças vão ganhando espaço: um menino aos cinco anos já se aventura longe da mãe; os meninos de dez anos brincam no pátio, quanto maiores ficam mais se aventuram a ir mais longe à beira do rio, planejando coleta na capoeira, nos caminhos das roças. A menina tem menos mobilidade que o menino, permanece para sempre na casa da mãe. Brincam e as amizades que criam são para vida toda (idem).

Entre os Xikrin a interação social, as relações têm um sentido, eles concebem e vivenciam a infância não como uma miniatura ou uma imitação do mundo adulto, mas qualitativamente diversa deste. “É a partir desta experiência que elas podem mapear os contextos e as relações sociais que constituem a sociedade em que vivem, e nela atuar de modo a não se confundir com o dos adultos” (COHN, 2002).

Destacar o reconhecimento do papel da criança em seu grupo e a atenção que recebem é reconhecer o papel e o valor da criança no grupo. Hoje, é uma capacidade pouco explorada, não se percebe a criança como participativa, isso mostra que algumas sociedades têm a preocupação de tratar a criança enquanto pessoa, valorizando seu aspecto enquanto agente de sua cultura.

Analisando os estudos disponíveis, relativo à distinta realidade em que vivem as sociedades indígenas, observa-se como o seu estilo de vida difere do das sociedades industriais modernas. A começar pela qualidade das relações que as pessoas mantêm entre si em algumas aldeias, os contatos são diretos e cordiais, ainda que regidos por normas; há ajuda mútua e solidariedade, o que faz com que as pessoas se interessem por assuntos comuns. Não significa ausência de conflitos, mas o que distingue essas sociedades é o fato de que apesar das desavenças, todos se voltam para a defesa de sua identidade como povo e para a preservação do patrimônio cultural comum.

Um outro aspecto que chama a atenção nas sociedades indígenas é como o saber é transmitido, pela comunicação oral, na prática do dia a dia, no fazer e no observar, o que imprime características significativas nestas sociedades:

Uma delas é o desenvolvimento da atenção, do hábito de observar, não apenas o trabalho dos outros, mas os detalhes da natureza, seus ciclos e o comportamento das espécies animais e vegetais. Uma criança, mesmo antes da puberdade, já é capaz de nomear as qualidades de diversas plantas, os costumes de muitos animais, podendo até decifrar sinais da natureza, tais

como a chegada do frio, das tempestades e das secas. É um aprendizado gradual que exige o aprimoramento dos sentidos, do saber ouvir, enxergar, sentir. Observa-se muito e pergunta-se pouco (JUNQUEIRA, 2002: 60).

O aprendizado aqui, é algo que foge ao centro gravitacional, que normalmente é utilizado na sociedade ocidental. Inicialmente, destaca-se o papel da mãe como educadora natural da criança. A atenção, a observação, o sentir e outros são os instrumentos que se afiam, para que já criança, desenvolva habilidades para decifrar os enigmas da natureza. Gradualmente, elas aprendem como aprimorar os sentidos, para ser capaz de sentir, ouvir e enxergar os sinais vindos do meio ambiente.

É interessante como nas sociedades indígenas os conhecimentos são aprendidos pelo povo, de forma que a tradição oral aproxima as gerações e mantém a coesão do grupo. Observa-se que o aprendizado das crianças dá-se de modo difuso, de forma natural, espontânea e integrada no envolvimento com as histórias, com os costumes, crenças e tradições do povo.

Na visão ocidental, há uma enorme distorção e um sentimento de onipotência, predomínio de um pensamento etnocêntrico e o desejo permanente de domínio, herança européia, que inconscientemente é preservado, apontando desta forma a distância da sociedade ocidental das sociedades indígenas, caracterizadas pelo respeito a diversidade e da dificuldade em se valorizar o diferente, menosprezando o outro.

De um lado, têm-se crianças das sociedades industriais modernas, estão distantes, daquilo que Verden-Zoller (2004) percebe como a participação natural nas interações corporais da criança em crescimento, na constituição da consciência individual e social. Isso é devido à separação do corpo e espírito presente na cultura

ocidental na qual as crianças crescem sem a visão social de si mesmas, pois não aprenderam a aceitação mútua e plena como algo natural e espontâneo.

Por outro lado, ao desconhecer o auto-respeito e o respeito pelo outro, não estaria faltando a essas crianças qualidade nas relações? Contatos diretos e cordiais? Ajuda mútua e solidariedade? E quem sabe, não estaria faltando, defender uma identidade enquanto grupo e preservar um patrimônio cultural comum? Na sociedade ocidental, ao contrário da sociedade indígena, a infância se converte em um aspecto separado da vida, deixa uma lacuna entre esta e a realidade social.

É importante fazer uma reflexão sobre a complexidade criada pelo ser humano na compreensão da criança. Verden-Zoller (2004) assinala que o espaço da vida humana está desfigurado pela civilização moderna, que se apresenta demasiadamente rápida, ruidosa e desvitalizada. De maneira que o mundo tornou-se destrutivo, “pois já não dá à criança o espaço de liberdade e paz que ela precisa para se desenvolver de maneira salutar” (p.195). Para a autora, há uma sobrecarga de informações que dificulta ao ser humano assimilar como parte legítima de um viver em auto-respeito e respeito pelo outro. Considera-se importante neste momento abrir um espaço para outra reflexão desta autora, quando se refere à postura do homem ocidental frente à natureza:

Nosso propósito de controlar a natureza e, como seus senhores, o desejo de submetê-la ao nosso arbítrio, tornou-nos insensíveis diante dela e de nossa participação em sua constituição. Limitou, pois, nossa compreensão do mundo natural. O resultado é desastre ecológico que ameaça a nossa existência como seres humanos (2004: 127).

Convive-se com esta realidade há tempos, a ciência vêm explicando os fenômenos atuais, nos quais a natureza tem se manifestado em todos os lugares do

mundo. A possibilidade de compreensão se afasta cada vez mais, pois não há respeito e aceitação mútua, apenas impera o propósito de controle e domínio do outro e insensibilidade em relação a ele.

Outro aspecto relevante a considerar é a relação materno-infantil na abordagem de John Bowlby (2001), psiquiatra e psicanalista inglês, que trata dos efeitos da privação materna para a saúde mental da criança. As experiências iniciaram desde que assumiu a assessoria da Organização Mundial de Saúde na área de saúde mental.

Para Bowlby (idem), há uma grande repercussão das primeiras experiências infantis, nas futuras relações com as outras pessoas. A privação da mãe e/ou substituta é a “privação na qual uma criança não encontra este tipo de relação” (2001: 4). Adiante distingue “privação parcial” de “privação total”, naquela a criança tem alguma satisfação, visto que alguém olha por ela. Na privação total, os efeitos são de alcance ainda maior sobre o desenvolvimento e pode comprometer a capacidade de estabelecer relações, pois aqui nesta situação a “criança não dispõe de uma determinada pessoa que cuide dela de forma pessoal e com quem ela possa sentir-se segura” (ibidem).

O autor relata outras situações que podem causar algum dano às relações. Além da privação, há também a separação ou rejeição total, responsáveis pelo estabelecimento de relações não muito saudáveis ao desenvolvimento da criança. Observa-se, desse modo, o quanto as primeiras experiências materno-infantis são importantes e asseguradoras de futuras relações.

Em *Cuidados Maternos e Saúde Mental (2001)*, Bowlby discute casos em que as crianças sofreram privação total, ao serem abandonadas emocionalmente e sem

receber atenção. Situações em que as crianças foram privadas de carícias e brincadeiras, da intimidade na amamentação, relações nas quais deveriam conhecer o conforto do corpo materno, dos rituais do banho e do vestir, momentos que representam o orgulho e carinho materno para com elas, e as fazem perceber seu valor. Além do que o amor e o prazer demonstrado pela mãe representam seu alimento espiritual.

É interessante o ponto de vista dessa primeira experiência, como comprovação de que a qualidade dos cuidados iniciais na vida de uma criança parece ser de extrema importância para a sua saúde mental futura. Nessa primeira relação, estabelecem-se sentimentos que promovem a sensação de segurança, bem-estar, carinho, cuidado, aconchego, conforto, prazer. Sentimentos que parecem proporcionar o sentido de pertença, que envolve gratificação e compreensão, com os quais permitirá o estabelecimento de vínculos saudáveis.

Essa posição está diretamente ligada, às condições de cuidados que algumas sociedades indígenas dispõem às suas crianças. Elas são cercadas de cuidados e atenção, ligadas a intimidade de suas relações com suas mães. A isso Verden-Zoller (2004), refere-se em seu trabalho quanto às relações corporais das crianças com suas mães, numa dinâmica de total aceitação mútua e intimidade no brincar.

Desse modo, observa-se que a relação primeira da criança, tem significância para o seu estar e ser no mundo corroborada pelos estudos citados, que a confirmam para um desenvolvimento salutar.

Nesse sentido, Winnicott (1999), um dos grandes psicanalistas e pediatra inglês, deu sua contribuição aos pilares teóricos da psicanálise e até hoje exerce influência incontestável. Suas observações mais importantes para o trabalho teórico sobre o papel da mãe na constituição do sujeito vieram quando trabalhou com

crianças separadas da família durante a Segunda Guerra Mundial. Foi criador do jogo de rabiscos, que utilizou para ter um contato sem grandes resistências, com as crianças. Suas idéias inovadoras sempre foram marcadas pela presença do pensamento psicanalítico freudiano (BLEICHMAR, 1992). Como pediatra e psicanalista, sua carreira profissional sofreu influência da tradição filosófica empirista inglesa. A carreira de pediatra contribuiu de maneira decisiva nas atividades de psicanalista, ao observar as crianças pequenas e suas mães. Estudioso do comportamento infantil, logo percebeu que boa parte dos problemas emocionais vividos pelas crianças poderia encontrar respostas nas fases precoces do desenvolvimento (idem).

Teve contato com Melaine Klein, no entanto, mais tarde surgiram grandes diferenças teóricas entre os dois, motivando o distanciamento entre eles, principalmente, por que cada um pensava de maneira diferente em relação à importância do meio ambiente no desenvolvimento emocional da criança. Para esta, o meio era importante, mas para Winnicott (1999) era fundamental considerar as falhas do ambiente como fator principal dos diferentes quadros psicopatológicos.

Winnicott (1999) salientou a importância do ambiente na determinação do psiquismo, assim como, a importância da mãe como sustentação na otimização do desenvolvimento e sobrevivência da criança (*holding*). Para Winnicott, a sustentação feita pela mãe é o fator que decide a passagem do estado de não-integração, que caracteriza o recém-nascido, para a integração posterior, quando a mãe não consegue fazer o papel de “ego auxiliar”, a criança segue em busca de um “ego auxiliar” falso, (falso self).

Para Winnicott (idem), as doenças psíquicas, particularmente, as mais graves tinham a ver com perturbações que ocorrerem durante as fases iniciais da formação

do psiquismo. Admitindo que cada indivíduo tenha uma experiência singular de seu ambiente, devido a fatores pessoais, insiste na idéia de que um ambiente real experimentado como facilitador, é requisito indispensável ao desenvolvimento saudável das potencialidades do indivíduo.

Esse ambiente é, inicialmente, a mãe ou quem exerça a função entendida como: segurar o bebê - no início literalmente e, cada vez mais, no sentido figurado de apoio psicológico; manuseá-lo, através dos cuidados necessários à sua sobrevivência, e apresentar-lhe o mundo em pequenas doses.

Para o autor, então, a função materna (substituta) estaria baseada no *Holding* (segurar); no manipular, que contribui para a formação do sentido do “real”, por oposição ao “irreal”; na apresentação de objetos ou “realização”, iniciar a criança na capacidade de se relacionar com objetos.

Percebe-se que a partir dessa teoria, a mãe (substituta) representa o primeiro ambiente, tanto no aspecto biológico como no psicológico. É a mãe, figura essencial na teoria do desenvolvimento emocional da criança e, também, o primeiro objeto lúdico de contato, proporcionador de experiências que possibilita a criança o desenvolvimento de compreensão do mundo. Como foi visto na sociedade indígena, em suas relações materno-infantis, como este papel é vivenciado.

Quando a criança está no início de seu desenvolvimento, o meio é responsável por todas as experiências que passar, e a pessoa que está mais próxima que atende as suas necessidades é a mãe (substituta). Portanto, a qualidade da experiência é significativa.

Nádia Bossa, psicóloga traz sua contribuição sobre este aspecto: (2002: 107)

É importante esclarecer que não são os aspectos visíveis de tal relação que adquirem toda essa importância para o desenvolvimento da criança, mas as vivências afetivas significativas, mais especialmente os sentimentos inconscientes da mãe que passam a relação com o filho.

Para complementar esta idéia, de acordo com Winnicott (1993), há um estado especial da mãe, chamado de Preocupação Materna Primária, no qual está implícita a relação mãe-criança e, ainda, a função exercida pelo meio ambiente na relação estabelecida entre ambos.

Para que haja o estabelecimento de uma intimidade, a Preocupação Materna Primária faz-se necessária. A mãe aceita a dependência absoluta da criança, em relação ao ambiente físico e emocional, isso envolve o *Holding* – suporte confiável - que será a provisão ambiental total, envolvendo todos que estão ao redor, os familiares etc; o *Handling* (ou manipulação) e a apresentação do objeto (Idem).

Para Winnicott (idem), só na presença de uma mãe, suficientemente boa é que a criança pode iniciar o processo de desenvolvimento pessoal e real. Caso isso não aconteça, a criança pode tornar-se um acumulado de reações à violação; ela não pode ter seu *self* verdadeiro formado ou permanecerá oculto atrás de um falso *self*, que quer evitar e compactuar com as dificuldades do mundo.

Tem-se, então, o apoio da mãe e um ambiente propiciador, fundamentais nos primeiros momentos de vida, para que a criança se desenvolva numa trilha pessoal, com um ego fortalecido, forte e capaz de organizar defesas, e de se manter num mundo ameaçador e agressivo, do ponto de vista social e emocional. Entende-se que a criança e a mãe estabelecem uma parceria ativa, em seu modo particular de interação.

É importante que a criança tenha a oportunidade de, aos poucos e a seu modo, tornar-se visível socialmente, sem, por isso, perder sua individualidade. Essa experiência foi observada nas leituras sobre as crianças indígenas, aqui mencionadas e no diálogo com Verden-Zoller(2004). Entre os elementos apontados por Winnicott (1993), ressalta-se a importância dada ao ambiente circundante,

facilitador do crescimento da criança, onde sem a confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode se desenrolar, ou desenrola-se com distorções.

Diante do exposto, observa-se que as primeiras experiências materno-infantis revestem-se de particular importância para a vida subsequente: psicológica, social e emocional, que se pode inferir que as primeiras experiências lúdicas da criança, encontram-se no contato com o corpo da mãe e seu próprio corpo.

3 CAPÍTULO: BRINCO, LOGO EXISTO

Este título é uma alusão a célebre frase de René Descartes (século XVII): Penso, logo existo, que deu origem à teoria do conhecimento racionalista, na qual a razão é o instrumento de autodeterminação e por meio dela o homem encontraria suas respostas, teria dignidade, seria valorizado na sociedade e alcançaria sua plenitude.

Esta citação simbólica que esteve presente durante muito tempo no imaginário do homem, agora parece render-se às novas descobertas, a identificação de processos físicos e químicos que ocorrem na grande teia de neurônios, como relatado no capítulo anterior.

O neurologista Antônio Damásio, chefe do departamento de neurologia da Faculdade de Medicina da Faculdade de Iowa, EUA, em seu livro O Erro de Descartes (1996), revela novas descobertas sobre as dicotomias: corpo e mente; razão e emoção. Ele inverte a máxima de Descartes: “existo (e sinto), logo penso”. Esse estudo resolveu pensar: Brinco, logo existo.

Ao fazer esta alusão, pensou-se em inferir que por analogia, a criança ao brincar, pode chegar a momentos nos quais elabora - do ponto de vista da

psicanálise – suas fantasias. Exercita, igualmente, a curiosidade extrema e incansável, procurando respostas na situação lúdica apresentada e, que, por meio do brincar, a criança teria sua condição valorizada, sentiria a plenitude de ser e de pertencer a um contexto que a reconhece e a determina enquanto sujeito biopsicossocial e histórico, que pensa e sente. Biopsicossocial, no sentido de que existe o aspecto biológico, psicológico e social que atuam de modo integrativo.

O sentir e o brincar da criança, parece estar em estreita ligação entre eles. O lúdico é justamente um desafio e uma oportunidade para a criação de ambientes de interesse, onde a criança exercita o auto-respeito, o respeito pelo outro, pela natureza, espaço acolhedor e oferecedor de recursos para treinar sua participação no mundo individual e social, lhe conferindo o estatuto de “ser”, um contato consigo mesma e com o outro.

3.1 Ilustração com Melanie Klein

Seguindo os pressupostos psicanalíticos, constata-se que o brincar natural tem expressivo efeito terapêutico por si só, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social, volitiva e física, demonstrando a importância deste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, base construtiva do que se tende a chegar ao desencadear da vida, oferecendo o suporte necessário para a progressão natural do ciclo vital humano.

A autora que deixou grandes contribuições no que diz respeito à análise de crianças foi Melanie Klein (1997), que lançou uma nova luz sobre o desenvolvimento da criança. Através de suas observações, puderam-se perceber as diferenças entre a mente da criança e a mente do adulto. E chegar a ter acesso à mente infantil e as

suas associações serviria para compreender seu inconsciente de modo diferente. A partir das características especiais da psicologia da criança, Klein (idem) descobriu a base da técnica da análise através do brincar. Percebeu que “a criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através de brincadeiras e jogos” (1997: 27).

Pois o brincar é o meio mais importante de expressão da criança. Se utilizarmos à técnica do brincar, logo descobriremos que a criança traz tantas associações aos elementos separados de sua brincadeira quanto os adultos com os elementos separados de seus sonhos. Esses elementos separados do brincar são indicações para o observador experiente; e, enquanto brinca a criança também conversa e diz toda sorte de coisas, têm o valor de genuínas associações (1997:28).

Diante dessas palavras, constata-se que as experiências e observações da autora mostram como a criança manifesta suas ansiedades e fantasias, ao se envolver em brincadeiras, e que o brincar é a própria experiência da realidade sendo influenciada pela fantasia inconsciente e que é por esta influenciada.

E, ainda, observando que o brincar poderia representar simbolicamente as expressões internas e externas, enfocou o brincar como Freud tratou a associação livre de um adulto. O que diferencia o método de análise das crianças, da do adulto é uma diferença de técnica e não de princípio. Klein (idem) assinala que a “análise através do brincar leva os mesmos resultados que a técnica de adultos, com uma única diferença, a saber, que o procedimento técnico é adaptado à mente da criança” (p.35).

Ao alertar sobre a importância da atividade lúdica no desenvolvimento psicológico da criança, Klein (idem), sinaliza uma nova forma de tratar a infância, mostrando que por meio do jogo, ela elabora suas angústias, já que este funciona como um substituto simbólico, permitindo a expressão e a elaboração de suas

fantasias. Para complementar essa idéia, Aberastury (1992:15) assinala: “Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação”.

3.2 O educador e sua mediação na ludicidade.

Partindo para a dimensão educativa, vale situar a função do educador, nesse processo de mediação. Quer-se pensar antes num educador reflexivo, por isso se projeta a sua prática como razão de estímulo e instigação na reflexividade do aluno, procurando instaurar já nas séries iniciais o gosto pela pergunta, ao provocar a curiosidade, a busca por novos encontros, saindo da mesmice e aprofundando nas inquietações.

Acredita-se que a autonomia, tanto do educador- tomar-se-á a liberdade de utilizar o termo educador ao invés de professor - como do aluno, remete, segundo Evandro Ghedin (2002), à reflexividade e perpassa a atitude filosófica, de pensar uma realidade sócio-histórica, que seja construída dentro de parâmetros reveladores de uma sociedade mais justa, mais humana, mais ética e mais igualitariamente pensada, refletida.

O educador precisa ter a capacidade de fomentar, em seus educandos, a criatividade, a curiosidade e a criticidade para olhar o mundo. A pergunta deve ser encorajada, para que não esmoreça o desejo do saber. Aqui, percebe-se a importância do resgate do valor filosófico na educação. Conforme Oliveira (2004:18), “desenvolver a reflexão metódica, o estranhamento, a curiosidade, o saber perguntar: são alguns dos elementos fundamentais na educação de crianças”.

Nas análises sobre o educador reflexivo de Ghedin (2002), tem-se que as

reflexões não devam ser reduzidas às preocupações, às situações internas de sala de aula, porque tornariam insuficientes para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional e que deveriam refletir o social e o coletivo, uma vez que o educador é sujeito que pensa e reflete na formação da sociedade.

Ao educador, cabe resignificar suas crenças pedagógicas, para com isso recomeçar sua prática de maneira inovadora e estimulante, buscando atingir o aluno, instaurando neste uma nova perspectiva para o estudo, ou seja, buscando uma atitude reflexiva, na qual o aluno possa se tornar autônomo, incentivado pela atitude reflexiva do educador.

Instigar o aluno a buscar respostas, a inovar maneiras de perguntar, a despertar notadamente a curiosidade, corresponde ao que Oliveira (2004) assinala, e Ghedin(2002) demonstra, em seu ponto de vista, a reflexão é instauradora do ser. O filosofar se constitui na essência mesma do ser humano, especialmente, naquele processo carregado de crítica e de criatividade, que deve ser explorado também nos jovens e nas crianças. Provocar isso nos jovens e crianças, para que se desenvolvam e sigam em direção a sua própria compreensão e autonomia.

A reflexão é instauradora do sujeito que pensa, isto é, o processo de reflexão constitui-se numa ontologia não só da compreensão, mas do próprio sujeito enquanto sujeito. É possível associar que, os jovens e crianças levados pela ludicidade, podem gerar os primeiros ensaios para o movimento de pensamento reflexivo, criativo e autônomo.

Um aspecto importante dessa reflexão, é que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo, e que, este processo tenha início pelo ensino em todos os níveis, mas principalmente, deva iniciar-se pelo

educador(idem). Pontua-se a importância da ludicidade na formação do educador e nos educandos.

A ludicidade pode proporcionar a busca da compreensão do sentido da realidade do homem e sua relação com a natureza, como observada e reconhecida culturalmente pela realidade indígena. E, com os outros, alteridade, se for adequadamente oferecida às crianças esta oportunidade. Essa reflexão se mantém em estreita ligação com todos os ramos do saber. Deve-se sair da acomodação e instaurarmos o processo reflexivo-crítico-criativo, para que se possa construir novos horizontes de ação.

O profissional de educação precisa ser reconhecido no seu espaço de atuação. Assumir a formação desses profissionais, seria uma das estratégias básicas de elevação do nível de qualidade escolar. Como refere Viana (2002: 58)

A competência técnica não é, por si só, suficiente. Deve estar atrelada a um sentimento de humanidade, fraternidade e afeto que ultrapassa e reconstrói todos os impedimentos e limitações humanas. A prática educativa deve ser o condutor de reflexões e indagações sobre de que mundo, de que futuro queremos participar, e principalmente, que mundo estamos ajudando a construir.

Sobre esse aspecto Paulo Freire (1996) complementa, assinalando que a competência técnico-científica e o rigor de que o educador não deve abrir mão no desenvolvimento de seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Todo o rigor da prática pedagógica e do compromisso, não devem tirar do educador a ternura e a afetividade imprescindíveis ao processo educativo.

O educador reflexivo é aquele que pensa no que faz, está comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões, que é mobilizado pelo questionamento . E quem é o aluno reflexivo? Pode-se dizer que o

aluno reflexivo é aquele que instigado pelo educador reflexivo, aprende a gerir seu estudo, porque o mestre incute nele estratégias de interrogação e busca formá-lo como um indivíduo autônomo. E mais, gerencia seu estudo, porque o educador tenta formá-lo como indivíduo autônomo, é o que diz, Isabel Alarcão (Apud Nova escola, agosto/2004).

A reflexão, nessa perspectiva, é condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do educador e prepará-lo para atender às exigências que se colocam na atualidade, mas, sobretudo, capaz de transformar a pessoa do educador, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo. Se agir nesta perspectiva poderá lançar as bases para o aluno reflexivo, autônomo, crítico e criativo, apoiado justamente, nas estratégias utilizadas pela ludicidade, nos primórdios da educação de crianças, nas séries iniciais, foco deste trabalho.

Enquanto o educador se mantiver no que os estudiosos chamam de racionalidade técnica, encontrar-se-á limitado e apresentará lacunas diante da complexidade, das incertezas e instabilidades que cercam no cotidiano escolar. Para que ele possa enfrentar os problemas de sua prática do cotidiano, terá que receber auxílio do que Schon (apud GHEDIN,2002) chamou de reflexão-na-ação, de reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação.

Por acreditar na viabilidade das estratégias pela ludicidade e sua proximidade com a filosofia, utilizar-se-á as palavras de Epicuro como analogia, confirmando o pensamento proferido:

Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem canse de fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora de filosofar ainda não chegou ou já passou assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz (EPICURO apud RIOS, 2000:15).

Tem-se então, uma afirmação que leva a pensar, para se ser feliz, não há tempo, a atividade filosófica não precisa ser protelada, pois o espírito infantil em muito se assemelha à filosofia visto que compartilham de elementos comuns, como a curiosidade, o espanto, a angústia, o questionamento diante do desconhecido, a busca e a descoberta. Portanto, não se deve protelar o brincar como estratégia educativa: Parafrazeando Epicuro: “ninguém é jamais pouco maduro, nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma, nunca passa a hora de brincar”.

Tem-se observado crianças pequenas que manifestam curiosidade em incontáveis perguntas, nos seus célebres “por quês”, e tem as respostas silenciadas, seu processo epistemofílico mutilado, ou seja, o desejo latente de saber é sufocado e aprisionado. Quem sabe a resposta para tantos jovens e adultos que demonstram pouca capacidade para ler e entender textos esteja aí, o que pode levar a um processo reflexivo mínimo. Corroborando com este pensamento Teles (2004: 11) assinala:

A criança, o adolescente e o jovem têm, pois, a natureza do filosofar e esta natureza, ao longo do tempo, tem sido sufocada exatamente pelas instituições educativas que lhes entregam “respostas”, “leis”, “normas”, “regulamentos”, “caminhos” que necessitam apenas ser decorados e introjetados.

Diante disso, torna-se importante o enfrentamento, o desafio de buscar caminhos que possam mudar essa situação, para que as crianças e jovens tenham a chance de compreender o mundo como ele é, que aprendam a pensar por si mesmo. Vê-se o terreno propício para a ludicidade, implantada na educação . A própria autora ressalta ainda, que o mundo tem desenvolvido em demasia a ciência e a tecnologia e muito pouco a moral, a ética e as relações humanas (idem).

Observa-se uma via de mão dupla na educação, e até de valores, uma que instiga o desejo pelo saber, pela descoberta, pela prática do bem pensar, pela autonomia e outra que inibe, cerceia, não educa para a autonomia, para a descoberta, para a liberdade de expressão, promove o medo e destrói a criatividade do aluno. Seria importante desmistificar esse processo educativo positivista que visa uma mão única de educação, tentando uma solução para os paradigmas que envolvem a maneira como esta pensa e entende a educação.

Caberia adiantar o que se aborda sobre a criatividade. Seria interessante criar uma atmosfera criativa na própria sala de aula, favorecendo um ambiente de respeito e aceitação mútua, com as crianças compartilhando, desenvolvendo e aprendendo uns com os outros, com o educador e também independentemente. Estimular as crianças a levantar questões, mostrar suas idéias criativas, dar a chance para que usem a liberdade para inovar e explorar, sem que o temor lhes domine.

É possível criar condições básicas necessárias para aproveitar ao máximo o potencial criativo da criança, através do brincar. Ao educador cabe esta tarefa, quando presente diante das infinitas demonstrações do espírito criativo e curioso da criança, que precisa ser abastecido constantemente, trabalhado para realizar suas potencialidades. Fechado em um adultocentrismo, o educador, muitas vezes, pode pensar que a criança deve brincar de ser grande, e não lhe oferecer a oportunidade de ser um pequeno participante num mundo grande.

Tomando como postulado, as idéias de Vigotsky (1994) sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, a partir da vertente histórico cultural, pode-se observar a importância que ele atribui ao papel da interação social. Segundo o autor, o que a criança traz em sua estrutura, em termos de bagagem fisiológica, não

é suficiente para transformá-la em um indivíduo humano, suas características individuais de agir, pensar, sentir e conhecer estão intimamente ligadas à interação com o meio físico e social, confirmando, então, que seu desenvolvimento se dá a partir das interações com o meio social.

Para Vigotsky (Idem), o desenvolvimento se dá em dois níveis. O primeiro, ele chama de nível de desenvolvimento real, refere-se às etapas já alcançadas pela criança, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer de forma independente. O segundo, chama de nível de desenvolvimento proximal, refere-se àquilo que a criança tem condições de fazer, porém com o auxílio de outra pessoa.

Abri-se, aqui, uma discussão de interesse deste estudo, a zona de desenvolvimento proximal permite ao professor e a outros companheiros da criança, identificar o que esta já conquistou, além de proporcionar situações para que ela vá adiante buscando mais conhecimentos conquistando patamares mais evoluídos.

O meio sociocultural deve proporcionar condições para que a criança se desenvolva, vá construindo seu conhecimento, e quando são oferecidas oportunidades a criança avança em suas formas psicológicas superiores.

É importante ressaltar, que caberia então ao educador, maximizar as experiências estimulantes nas crianças, na vivência de uma infância plena e saudável, consagrando sua forma mais prazerosa de aprender, isto é, pela via da brincadeira.

3.3 A Criatividade

Um elemento importante, citado anteriormente presente no universo infantil e aliado da imaginação que não podemos esquecer de mencionar, chama-se criatividade. Apresenta muitas definições e as pesquisas na área são relativamente recentes. Dadas às dificuldades e limitações, tenta-se realizar um estudo com a colaboração de alguns autores. A criatividade caracteriza-se pelo caráter inovador, original e inventivo quer no campo artístico, quer no campo científico esportivo entre outros.

Os estudiosos relatam que são várias as dimensões presentes nas diversas definições de criatividade, entre elas, citam os níveis de criatividade, a relevância, as diferentes etapas desse processo. Outro aspecto importante, fruto das pesquisas, destitui algumas idéias preconcebidas de que a criatividade é um dom divino, ou que consiste em um lampejo de inspiração em apenas alguns sujeitos, como um toque de mágica (ALENCAR, 1993). A autora acrescenta que “todo ser humano apresentaria certo grau de habilidades criativas e que essas habilidades poderiam ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino” (1993:16). Isso implica que sejam favoráveis as condições ambientais e o domínio de técnicas adequadas.

A criatividade envolve alguns processos psicológicos que se manifestam em todos os sujeitos, além de que se apresenta de modo complexo, multidimensional e sua investigação empírica torna-se difícil. Portanto, objetivo neste momento não será aprofundar as reflexões acerca da criatividade ou do processo criativo, enquanto fenômeno de investigação científica, visto que há vários estudos direcionados para esse fim, mas o de refletir, superficialmente, a criatividade e a analogia que se pode

fazer como um dos elementos presentes nas características inovadoras, inventivas e originais das crianças.

Para Rollo May (1982) a criatividade ocorre num ato de encontro e deve ser compreendida como tendo por centro tal ato. O processo criativo possibilita ao homem realizar uma nova combinação daquilo que já existe, sem que esta seja apenas uma reorganização do velho, mas que possibilite efetivamente a emergência de uma nova estrutura mental.

Entende-se que a ludicidade privilegia o indivíduo quando o coloca diante do novo, pois dá o impulso para situações e experiências inusitadas, dessas nas quais as crianças estão tão familiarizadas. O brincar para a criança parece repleto de situações incomuns, de experiências que as privilegia e contempla sua infância.

Com as descobertas da neurociência, foi possível verificar que os hemisférios cerebrais esquerdo e direito atuam dividindo tarefas entre si. Enquanto o esquerdo processa aspectos ligados à comunicação, ao pensamento lógico, o direito vai ocupar-se de material não-verbal, processa imagens, melodias entre outros. Curiosidade, prazer de experimentar, ludicidade, flexibilidade intelectual, senso artístico desempenham papel decisivo nos processos criativos do pensamento, o que segundo os neurocientistas, são capacidades que ocorrem no ser humano graças a qualidades especiais de seu hemisfério direito (KRAFT, 2004).

Defensor da criatividade e profundo estudioso da alma humana o professor, teólogo e psicanalista, Rollo May, em *A coragem de criar* (1982), aborda a criatividade, mostrando as duas faces do mesmo problema: a coragem como condição essencial ao ato criativo. Para ele, a criatividade exige que o indivíduo se coloque, antes de tudo, como veículo das novas visões de mundo que querem emergir de seu interior. E a outra condição básica do ato criativo é a liberdade, pois

sem a coragem e sem a liberdade o indivíduo pode se deixar envolver e enganar-se tragicamente, pela angústia que teme e suprime qualquer tentativa de renovar seu modo de vida.

Rollo May (idem) cita que são os artistas, que alargam as fronteiras da consciência humana. Sua criatividade é a manifestação básica de um homem realizando o seu eu no mundo. Para o autor, a criatividade está no trabalho do cientista, no trabalho do artista, no trabalho do pensador e do esteta, sem esquecer dos capitães da tecnologia moderna, e o relacionamento normal entre mãe e filho. E não se pode esquecer que está também no brincar das crianças.

Após esta breve incursão conceitual da criatividade, refletiu-se sobre a valiosa importância da associação entre criatividade, imaginação e ludicidade para a educação. Está-se vivendo uma época de inúmeras mudanças, exigências e desafios, como uma teia de acontecimentos incertos que exigem cada vez mais que os sujeitos sejam questionadores, dispostos a mudar e a criar, da mesma forma que se precisa preparar as crianças e jovens - para questionar, mudar e criar.

O filósofo Matwel Lipman (1990) preocupou-se com que a filosofia chegasse até a educação de crianças na forma prática, fazendo-as praticarem, exercerem e vivenciarem a filosofia. A filosofia faz o indivíduo apreciar, contemplar, aprimorar o pensamento. Nas crianças acontece da mesma forma, ou seja, apreciam e contemplam suas descobertas, através do ato de brincar, quando aprendem a pensar.

Para contribuir com a abordagem acima, Heidegger (apud Buzzi, 1997 – prefácio) tece o seguinte comentário: “Conquistamos o sentido da palavra pensar, quando nós mesmos pensamos. Para que um tal ensaio aconteça, devemos estar

preparados a aprender a pensar”. Isso fortalece a idéia de que se precisa ensaiar desde cedo o pensar, e torná-lo uma tarefa diária.

Fica claro, que o ensaio realizado pela criança, no início de suas experiências lúdicas, pode tornar-se parte integrante de seu processo de aprendizagem, e que a leva a pensar e a aprender a pensar. Esta é a maneira mais estimulante de provocar o exercício do pensar na criança, ou seja, através do brincar, do prazer e da diversão. Bruno Bettelheim (1980:13).reforça este pensamento:

Exatamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste complexo mundo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem sucedida neste aspecto, a criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida. Necessita – e isto mal requer ênfase neste momento de nossa história – de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a as vantagens do comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e, portanto significativo.

O autor se refere sobre a importância e o significado do aspecto lúdico, na vida da criança, por estar presente de modo sutil e implícito no desenrolar de sua vivência.

4 CAPÍTULO: LUDICIDADE EM QUESTÃO

É importante retomar sobre a maneira como a criança tem sido vista ao longo da história: adulto em miniatura; ser incompleto; inacabado e deficiente do ponto de vista do adultocentrismo. Como assinala Oliveira (2004:33), ao longo do tempo se criou pelo menos duas visões contraditórias sobre a infância, uma delas diz que “a criança é simplesmente um estágio provisório e deficiente do futuro adulto”; a outra diz que, “ela é um ser em si que deve ser reconhecido como tal, isto é, com respeito por suas características específicas dessa fase de crescimento”(idem).

Retomando Ariès (1978), percebe-se a pouca importância dada à criança (até o século XVII), que pouco a pouco, e timidamente passam a surgir novas formas de retratar a criança. A grande novidade do século XVII, é que os fatos que transcorreram toda a trajetória da criança até então, se tornam responsáveis pelo significado e para a construção do sentimento de infância que se tem como moderno. Sônia Kramer (1982:18) contribui sobre a idéia de infância:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ao contrario, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia papel produtivo, assim que ultrapassava o

período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Observa-se que no século XVI e mais especificamente no século XVII, ocorrem transformações significativas, envolvendo a criança e a família. Transformações essas, surgidas devido à mudança que a sociedade passava, como consequência emergindo novas necessidades. A questão da infância vai ganhando corpo no século XVIII com o romantismo, a criança passa a ocupar um lugar de destaque na família, enquanto outros aspectos passam a ser ressaltados.

Nessa visão, Rousseau, em *Emílio ou da educação* (1999), ressalta a importância da educação natural, agora a criança passa a ser vista com outro olhar. O autor rejeita a educação intelectualista, que fatalmente levaria ao ensino formal e livresco. Defende uma nova dimensão, na qual o homem se constitui não apenas de intelecto, mas apresenta disposições primitivas como: as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos. Ele dá um novo impulso para a noção de criança e família moderna.

No Brasil, de acordo com Orlandi (1985), as crianças passam a ser consideradas a partir da interferência da puericultura, com as políticas públicas de saúde, representadas pelos médicos de família. Estabelece-se o sentimento infantil, que fora lançado na cena social brasileira no século XVIII. Historicamente, a infância brasileira, está atrelada à história da puericultura, da medicina social e a pediatria social.

Após este retrospecto, pode-se aproximar dos interesses norteadores desta pesquisa, que estão ligados à possibilidade da ludicidade fornecer experiências estimulantes para o despertar de crianças reflexivas, criativas e autônomas. Acredita-se em uma aliança constituída com a ludicidade para que a criança possa ser estimulada aos primeiros direcionamentos nesse sentido.

Se intuir o *princípio do prazer*, fora da abordagem freudiana, tem-se um elemento da maior magnitude dentro da experiência da criança ao brincar. Nada se compara a essa experiência tão peculiar da infância e tão prazerosa. Seria por meio do brincar e do pensar que a criança encontraria formas mais adequadas de solucionar seus problemas? Guardando as devidas proporções do que seja problema para a criança.

Para Santos (2001:15), “a educação pela ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. A autora ressalta a idéia de que se torna necessário que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico, a fim de aplicá-lo adequadamente, que se possa estabelecer uma relação entre o brincar e o aprender a aprender. O lúdico permite a criança se apropriar de maneira prazerosa dos conhecimentos, aproximando-a de novas descobertas, favorecendo o desenvolvimento e enriquecimento de sua personalidade.

Em *Homo Ludens*, Huizinga (2004) faz ligações entre a ludicidade o homem e a filosofia. Percebe-se a função cultural do lúdico, uma vez que a ludicidade é o espaço de expressão genuína do ser, é o direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. E, como considera

o historiador, o brinquedo constitui o fundamento da cultura. É, portanto, a garantia da plenitude da infância.

Os estudos sobre o cérebro revelam o quanto de significativo, ainda, tem-se a conhecer com a Neurociência. Observa-se a influência do funcionamento do cérebro no brincar e na emoção, dois aspectos que se entrelaçam e apontam para a quebra de paradigmas na educação. São elementos que sem dúvida, constituem estratégias enriquecedoras na construção do conhecimento e na identidade, da criança, possibilitando os elementares contatos com a reflexão.

A investigação neurocientífica permite conhecer a estrutura interna dos processos psicológicos e a conexão interna que os une. Estudos de alguns neurocientistas têm descoberto que descrições biológicas do cérebro funcionam melhor se combinadas às teorias delineadas por Freud.

Com as mais variadas zonas e redes neurais, o cérebro requer atividade e ação, o que está ativamente envolvido no brincar da criança, quando esta explora, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a criatividade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. O brincar da criança é um momento de auto-expressão e auto-realização. Torna-se inevitável, diante das pesquisas neurocientíficas, que quanto mais se expuser as crianças a estímulos, quanto mais estimular o cérebro da criança mais estará potencializando suas aptidões.

As experiências indígenas revelam inúmeras situações que assinalam a diversidade, a complexidade, a pluralidade, indicando caminhos e trajetórias diferenciadas, para se perceber a riqueza de elementos que constituem a sua realidade. No cotidiano, o ambiente e a forma como vivenciam com suas crianças, a educação e a infância por eles entendida. O respeito e o compromisso com o outro,

o interesse por um bem comum e ajuda mútua, presentes no grupo, chama atenção. Nota-se que na sociedade indígena, as crianças participam das atividades. O corpo e o ambiente, a infância e a cultura constituem um só mundo.

As crianças brincam, e no vivenciar este brincar, surgem vários elementos que iluminam sua imaginação para a descoberta, a curiosidade se manifesta imediatamente, não há uma situação no brincar que não cause espanto, dúvida e a vontade de saber o que se esconde por trás da surpresa. As pessoas convivem umas com as outras e o aprendizado flui, através das relações entre si e das relações com a natureza e com o meio.

As perguntas passeiam em sua mente, como elementos de um móbile, que se movem e cada um têm sua forma, sua cor, sua espessura, seu tamanho. E quando os adultos acharem que não há mais perguntas, as crianças encontram outro meio de questionar. Não se satisfazem enquanto suas dúvidas não são eliminadas. Como não aproveitar esse turbilhão de energia, voltada para conhecer.

É preciso estimular o desejo epistemofílico – palavra que traduz um sentimento de desejo do saber, de conhecer - que se encontra presente e é peculiar à própria maneira de ser criança, abandonar esses elementos, é deixar escapar, por entre os dedos, a possibilidade de se ter pessoas autônomas, criativas, vivas que aprendem a aprender e a pensar.

Outro aspecto importante é que a criança que tiver oportunidade de se beneficiar com atividades lúdicas, pode desenvolver-se em vários âmbitos, na capacidade de resolução de problemas, ser cooperativa, atenta, tolerante e adquirir maior confiança em si mesma. O que favorece todo um preparo, para o exercício de reflexão e o pensar de forma autônoma.

O lúdico pode ser justamente um desafio e uma oportunidade de mudança para o centro gravitacional – do pensar e da autonomia-, para a criação de ambientes de interesse. Ambiente que assegure um clima positivo e divertido, onde há mais calor humano, afetividade, que convide as crianças a desenvolverem interações gratificantes. Um ambiente que proporcione segurança tanto emocional quanto física, para que a criança sintam-se respeitada, aceita e livre de ameaças, ao mesmo tempo em que aprende a respeitar a si mesmo e ao outro. Portanto, a perspectiva da união da ludicidade com a educação nas séries iniciais, traz algumas reflexões revigorantes de caminhos para uma educação diferente, mais rica, mais comprometida com humano, mais fraterna, reflexiva, coerente e que possa contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

Sabe-se que as crianças fazem perguntas que deixam os pais e educadores encabulados e, às vezes, sem respostas como lembra a aporia. As inquietações e dúvidas estão sempre presentes e, muitas vezes, são aniquiladas pelo desprezo de um olhar adulto, que não reconhece o valor das perguntas, e perde a oportunidade de aproveitar, quando associadas ao brincar. Heidegger (1989: 233) refere sobre a curiosidade:

Juntamente com a tagarelice e o equívoco, é, uma das características essenciais da existência cotidiana: caracteriza-a um contínuo e sempre renascente desejo de ver... A curiosidade nada tem a ver com a maravilha de quem inicia a pesquisa, nem o estupor de quem não compreende. É caracterizada pelo não se deter sobre o mundo ambiente e pela dispersão em possibilidades sempre novas, pelo que a curiosidade não está nunca quieta.

Em cada descoberta, a criança se deslumbra, quase sempre está presente o espanto sobre algo que lhe causou interesse, como no estranhamento próprio da filosofia. Tudo parece misterioso, espantoso, cheio de fantasia que se mescla com o

real e com a surpresa, desvelar qualquer situação por si só, já traz um completo entusiasmo e arrebatamento.

O estranhar é uma atividade própria da filosofia e que merece consideração quando se pensa na vida mental da criança. A palavra estranhar indica: admirar por não achar natural, por perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar, surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecido; não se adaptar, sentir-se incomodado, ter sensação desagradável diante de (uma nova realidade); não se conformar com (alguma coisa), não se acomodar, rejeitar... Tem-se então, conceitos como admirar, surpreender, assombrar-se, incomodar-se e, outra vez, aparecem elementos que envolvem estreitas ligações entre a atitude filosófica e a infância.

Observa-se nas discussões que se seguiram com os autores, principalmente, sobre a realidade indígena que a presença do respeito ao outro e do respeito à natureza é parte legítima deste contexto, mas comparando com a sociedade industrial ocidental, não se consegue ver nada semelhante.

Ao longo desta pesquisa, depois de decorrido todo o percurso reflexivo, foi possível conhecer alguns aspectos, que dão validade ao brincar, podendo este se tornar uma ferramenta pedagógica, para atingir finalidades, como o exercício da atenção, a criatividade, a linguagem, o respeito ao outro, a busca por soluções de problemas, cooperação. Sobretudo, que através da reflexão sobre a prática pedagógica educativa pela via da ludicidade, tem-se a chance de conservar a condição primeira, a humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com O brinco, logo existo lançou-se um novo olhar, ligando-o a sensação de segurança de ser, de pertencer, proporcionada por um ambiente positivo e de aceitação que valida o sentimento de ser e de estar no mundo, que a criança deseja. Este ambiente é assegurado quando se constrói baseado na fertilidade das experiências lúdicas. A aprendizagem é celebrada com alegria; a criatividade sem dúvida é estimulada; a autonomia se alicerça e se constrói; a criticidade vai sendo embalada e enraizada sutilmente.

Após a reflexão teórica embasada em alguns teóricos da psicanálise, psicologia, filosofia, antropologia, historiadores, educadores, dentre tantos outros, percebeu-se que o século XXI convive com mazelas dos séculos precedentes e introduz outras novas. Talvez a principal lição de uma reflexão sobre a infância hoje seja a humildade de reconhecer que ainda pouco se sabe a respeito – e que talvez

seja impossível conceber de forma abstrata e desvinculada do contexto sócio-histórico – o que é a infância. As crianças têm muito a ensinar.

Para Damázio (1994: 24) “toda a nossa prática vai ao sentido de transformar a criança no adulto e, pior, no adulto que já somos que idealizamos e que desejamos: ajustando-a aos nossos planos e anseios, sob a nossa ótica e aspirações, segundo nossos próprios objetivos”, pode-se identificar nesse momento, um esforço para que a criança perca sua singularidade e sua identidade, em meio a desejos e planos adultocêntricos.

Não se quer pensar de forma ingênua ou romântica sobre a infância, mas, sobretudo ressaltar, que as possibilidades trazidas com as experiências lúdicas, possam ser um grande passo, que incite à curiosidade, a dúvida, a busca por respostas, e instigar a realizar exercícios de investigação.

No interior de um jogo ou brincadeira, de uma cantiga de roda, de brinquedos populares, de brinquedos cantados, nos contos de fada, podem se fazer implícitos, elementos que compõem conceitos, idéias, ou mesmo temas cosmológicos, éticos, epistemológicos e filosóficos, que possam mediar à exploração da criança. A forma lúdica onde se pode explorar certos elementos, torna possível que a criança atraída pelo prazer e apreciação, exercite seus primeiros ensaios para a autonomia e a reflexão.

No lúdico, manifestam-se as potencialidades da criança, quando se poder enriquecer seu *portfólio*, com os nutrientes necessários ao seu desenvolvimento, através do brincar. O momento em que a criança está absorvida pelo brincar, é mágico e precioso, porque está sendo exercitada à capacidade de observar e manter a atenção.

Nesse sentido é importante citar Walter Benjamin (2002: 101), a respeito da grande lei que rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez””. E o “mais uma vez”, abre portas secretas para as possibilidades instaladas no brincar. O “mais uma vez” é o exercício necessário à instalação do pensar.

Defende-se nesta pesquisa, que na rotina da educação de crianças, o brincar possa apresentar sua importância no desenvolvimento infantil e se tornar uma ferramenta pedagógica prática, para estimular o exercício do pensar, o diálogo, a criatividade, a autonomia, colaborando na formação emocional, intelectual, volitiva, social e física da criança.

Ousa-se pensar pelo menos até onde se transitou, nesse trabalho, que o brincar pode se tornar também uma ferramenta de estímulo ao exercício do pensar, por apresentar de certa forma, um caráter filosófico, levando ao diálogo, fomentando a busca, instigando a reflexão, e tornando a criança mais autônoma em sua maneira de ver o mundo.

Na sociedade industrializada do mundo ocidental, estão presentes nas escolas programas de ensino e objetivos, a serem atingidos, o que torna mais escasso o tempo de brincar, a não ser em pequenos intervalos entre as aulas. Que em sua relação com a escola a criança possa de fato aprender a pensar por si mesma, exercitando os circuitos neurais, e alargando as fronteiras de seu pensamento, com experiências ludicamente estimulantes.

Quando a imaginação ganha asas, torna possível uma viagem bem acima do esperado, fazendo o pensamento percorrer trilhas e caminhos, nunca antes percorridos, em busca de novos conceitos e idéias, é o brincar. A ludicidade

embalada pela curiosidade infantil, aliada à criatividade pode fornecer momentos únicos, possibilitar encontros surpreendentes, conduzindo à criança para mundos imaginários, favorecer seu questionar, sua busca por respostas e sua constante insatisfação e inquietação em encontrá-las.

Ao brincar a criança entra em contato com seu eu, com o outro e com o mundo. Assim sendo, as brincadeiras podem trazer conotações, que observadas cuidadosamente, poderão transferir a elas novas visões de mundo, novas descobertas e acima de tudo, um acentuado interesse pelo conhecimento, pelo saber e pelo respeito à natureza, como ensinam as sociedades indígenas às suas crianças.

A ludicidade coroa a infância, dando-lhe outra tonalidade, que introjetado ao universo infantil, pode conduzir à criança ao exercício da autonomia e da reflexão. Através do brincar, de forma tão arrebatadora e prazerosa, talvez não se perceba as portas que foram abertas, para os ensinamentos e oportunidades.

A criança, na busca por caminhos que traduzam sua inquietude e saciem seus anseios, pode encontrar nas próprias brincadeiras, a alquimia que as leve a atitudes desafiadoras, que possam se agregar ao repertório de saberes futuros. Desta maneira, o lúdico poderá, num primeiro momento, desenvolver de forma incipiente a autonomia, atenção, memória, linguagem, sociabilidade, solidariedade, compaixão e muito mais.

Quando a criança entra em contato com o mundo, ela transgride o real, avança em direção ao desconhecido e se lança na aventura do conhecimento. É como se o mundo se oferecesse ao deslumbramento dela, sua inquietude a faz incutar na mente, todas as ações realizadas como presente e, surpreendentemente,

o encontro acontece. Oferecer-se ao deslumbre da vida, na aventura do conhecer, faz parte do contato da criança com seu objeto de interesse e com o mundo.

Posto isto, entende-se que é possível entrelaçar, de forma eficiente, práticas que sejam verdadeiramente agradáveis para a criança, com o estímulo inicial de atitudes autônomas e criativas, que estão presentes no manifestar das vivências lúdicas.

Qualquer pessoa atenta, ao observar uma criança, se deliciará e se surpreenderá com as questões que ela não para de formular. Com os conhecimentos de que dispõem, são capazes de articulações inovadoras, para responder as suas curiosidades sobre os acontecimentos do mundo que as cerca.

Certa vez, na disciplina de Português, em uma sala de aula de crianças com seis anos de idade ocorreu uma experiência interessante:- uma menina incomodada com o barulho que os colegas faziam, desabafou em tom de indignação: “com este barulho meu pensamento não funciona, fica todo atrapalhado”.

É interessante observar nesta situação, a importância que a criança dá a seu pensar, ou seja, já se percebe a presença de um método adotado para trabalhar, seu pensamento exige critérios para funcionar. Então, não se pode enganar que o pensar das crianças não possuem padrões e estruturas próprias para realização das atividades. O universo infantil, muitas vezes, apresenta-se de uma forma em que as experiências se tornam intransferíveis, o que para os adultos parece impossível de imaginar.

Conforme Gouvêa (2002) observa, a infância não é uma categoria universal, pois cada criança vive sua experiência a partir de determinada cultura em que está inserida. Vê-se, por exemplo, as experiências distintas das crianças indígenas que com seu grupo social, padrões de comportamento, repertórios de saberes, valores e

práticas dadas pela sua cultura, são diferenciados de uma criança da cultura ocidental urbana. Portanto, existe a consciência de que não há uma infância universal, mas, sobretudo, várias e diferentes vivências do ser criança. Mas numa coisa elas parecem apresentar convergência, a paixão pela vida. Outro aspecto, é que de fato a infância aparece como um campo temático de natureza interdisciplinar.

Após esta reflexão teórica e sua colaboração científica, pode-se verificar que para as crianças o brincar é bem mais sério do que se imagina e que, portanto, devem ser respeitados e garantidos, o direito de brincar e de vivenciar sua infância oferecendo a oportunidade para que isso ocorra no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALENCAR, Eunice M.L.S. *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ASSUMPÇÃO JR, Francisco & REALE Diva. *Práticas psicoterápicas na infância e na adolescência*. São Paulo: Ed. Manole, 2002.
- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Trad. Marialzira Perestrello. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABREU, Marta & Martinez, Alessandra. *Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas*. In: *Olhares sobre a criança no Brasil – Séculos XIX e XX*. RIZINNI, Irene (org). Rio de Janeiro: Petrobrás- BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mezzari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BETTO, Frei. *Crise da modernidade e espiritualidade*. In: *O desafio ético*. Roitman, Ari (org). Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- BLEICHMAR, Norberto M. *A psicanálise depois de Freud*. Trad. Francisco F. Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

- BOSSA, Nádia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOWLBY, John. *Cuidados maternos e saúde mental*. Trad. Vera Lúcia Batista de Souza e Irene Rizzini. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem*. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- COHN, Clarice. *A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin*. In: NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera L.; SILVA, Aracy Lopes. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- COHN, Clarice. *Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá*. Revista Antropologia. vol. 43 nº. 2 São Paulo, 2000.
- COUTO, Maria Joana B. D. *Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- DAMASIO, A. *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEBORTOLI, José A. O. *Múltiplas linguagens*. In: CARVALHO Alysson; SALLES Fátima; GUIMARAES, Marília (org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002.
- DEL NERO, Henrique Schutzer. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Teresa. *Vigotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: Um intertexto*. São Paulo: Ática, 1996.
- FREUD, S.. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago Ed. 2002.
- FRIEDMANN, Adriana et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4 ed. São Paulo: Edições Sociais: Abridg, 1998.
- GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.
- GAY, Peter. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GARRIDO, Selma & GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOUVÊA, Maria C.S. *Infância, sociedade e cultura*. In: CARVALHO Alysson; SALLES Fátima; GUIMARAES, Marília (org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002.
- GUYTON, C. Arthur. *Neurociência básica: anatomia e fisiologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1993.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I, 3 ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. RJ, Petrópolis: Vozes, 1989.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JARDIM, Cláudia Santos. *Brincar um campo de subjetivação na infância*. São Paulo: Annablume, 2003.
- JOBIM E SOUZA, Solange; RABELLO, Lúcia de Castro. *Pesquisando com criança: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo*. Psicologia Clínica: Pós-Graduação e Pesquisa, v.9, n.9, Rio de Janeiro, PUC, 1997/8.

- JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: EDUC, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. et al. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KLEIN, Melanie. *A psicanálise de criança*. Trad. Liana Pinto. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1997.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAFT, Ulrich. *Em busca do gênio da lâmpada*. Ver. Viver Mente e Cérebro, Ano XIII. São Paulo N° 142 (p. 44-51), novembro 2004.
- LIEURY, Alain. *A memória, do cérebro à escola*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Trad. Maria Elice B.P. e Lúcia Maria S. K. São Paulo: Summus, 1990.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera L.; SILVA, Aracy Lopes. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- OCDE – *Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem*. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Editora Senac, SP, 2003.
- OLIVEIRA, Paula Ramos. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- ORLANDI, Orlando. *Teoria e Prática do Amor à criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- PLATÃO. *Lísis*. Trad. Francisco de Oliveira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Entrevista com Isabel Alarcão*. Edição de agosto- Ano 2004.
- ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAPOLSKY, Robert M. *A patologia de cada um*. Viver mente e cérebro, Ano XIII. São Paulo, N° 140 (p. 96-97), setembro, 2004.
- SANTOS, B.R. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento das primeiras teorias*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.
- SANTOS, Santa Marli P. (Org). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SILVA, Rosa Helena D. et al. *Direitos e jeitos de ser criança: um olhar sobre a infância indígena no Rio Uaupés/Am*, em 2001. Textos e Pretextos. Sobre Educação Indígena. Ano II – N° 2 / Abril-2002. CIMI.
- TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para crianças e adolescentes*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- VERDEN-ZOLLER, Gerda. *O brincar na relação materno-infantil*. In: MATURANA, Humberto & VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- VIANA, Jocilene M.. *Educação e cidadania começam na infância*. In: A práxis na formação de educadores infantis. SOUZA, Regina & BORGES, Maria F. (orgs.). Rio

de Janeiro: DP&A, 2002.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Trad. José Otávio e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1975.

_____. *Tudo começa em casa*. Trad. Paulo Sandler. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A família e o desenvolvimento individual*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993.