

**CENTRO UNIVERSITÁRIO CAPITAL
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO TRANSDISCIPLINAR EM VALORES
HUMANOS**

KATYA DOS SANTOS GARABETTI SOUZA

**A INTRODUÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE
EM TURMAS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ATRAVÉS DO ENSINO LÚDICO**

SÃO PAULO

2002

**CENTRO UNIVERSITÁRIO CAPITAL
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO TRANSDISCIPLINAR EM VALORES
HUMANOS**

**A INTRODUÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE EM TURMAS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DO ENSINO LÚDICO**



Pintura "Jogos Infantis", do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, mostra 84 atividades lúdicas¹

KATYA DOS SANTOS GARABETTI SOUZA

**Dissertação apresentada ao Centro Universitário
Capital como cumprimento das exigências parciais
para obtenção do título de Mestre em Ciências da
Educação e Valores Humanos sob a orientação da
Professora Doutora Marly dos Santos Mutschelle.**

SÃO PAULO
2002

REITOR: DR. ADRIANO AUGUSTO FERNANDES

COORDENADOR DA PÓS - GRADUAÇÃO: ABÍLIO JOSÉ GAZ

SECRETÁRIO DA PÓS- GRADUAÇÃO: CELSO BIANCHI

¹ BRUEGHEL. Editora Globo. São Paulo, 1997. [Coleção de Arte]

“Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento.

Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar.

*A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário,
da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.”*

(artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade)

O MEU AGRADECIMENTO...

Ao senhor meu *Deus* que me abençoou e iluminou neste trabalho.

À querida *Marly dos Santos Mutschelle*, que me orientou com amor e rigor.

À coordenadora da Escola do Futuro da USP, *Maria F. de Mello*, que me introduziu na transdisciplinaridade, de forma tão intensa, profunda e criteriosa.

À coordenadora da Escola do Futuro da USP, *Sílvia Fichmann*, que me apóia em meus sonhos de educação.

Ao amigo *Américo Sommerman* que sempre esteve atento a me orientar com sua grande sabedoria.

À querida prima *Miriam Carabetti Alves* que foi a interlocutora participativa e criativa.

À amiga *Ana Cláudia Madaleno* que foi a motivação para continuar nas horas difíceis.

À querida *Heloísa Helena Steffen* por sua ternura, paciência e prontidão.

Às diretoras da E.M. Abel José Machado-RJ, *Sra. Maria de Lurdes Patrasso de Oliveira Fagundes* e da E.M. Analice Maciel de Jesus -AP, *Sra. Francisca Miranda Paiva* pelo apoio, incentivo e dedicação na participação desta obra.

Às professoras *Cláudia da Silva Dias Valente* e *Daisy Costa* e aos seus alunos pelo amor e dedicação com que se entregaram ao Estudo de Caso através do qual me fundamentei para este trabalho.

À colega *Roseli Bortoletto* pelo dedicado e criterioso trabalho de revisão.

Ao colega *Jair Alberto Donadio* pelo criterioso trabalho de tradução.

À colega *Edna Maciel da Silva* pelo apoio e precisa indicação bibliográfica.

Ao professor *Clóvis Roberto dos Santos* e à professora *Vitalina Alegria Patinha* membros da banca examinadora, que com suas sugestões e comentários contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram ao meu lado, ora me incentivando, ora me apontando caminhos.

Obrigada.

DEDICO ESTE TRABALHO...

Ao meu marido *Marco Antonio* pelo amor e compreensão
que demonstrou durante todo o trabalho.

À minhas filhas *Giovanna e Raffaella*, pelo amor,
carinho, inspiração, apoio e compreensão.

Aos meus pais *Antonio e Aparecida* que sempre incentivaram
meus estudos, me conduzindo na educação de forma apaixonante.

Aos meus sogros *Elizeu e Giuseppina*, minha irmã *Kelly*
e meus cunhados *Natalício e Bruna* que com sua paciência,
proporcionaram-me momentos de concentração e paz.

À minha avó *Ludovina* pelo exemplo de luta e determinação.

SUMÁRIO:

Lista de Figuras	
Resumo	
Abstract	
Capítulo I: Introdução	01
Capítulo II: A Educação e Transdisciplinaridade	04
Capítulo III: O Lúdico na Educação	26
Capítulo IV: A presença de elementos da transdisciplinaridade nas brincadeiras infantis: um estudo de caso	49
4.1. Delimitação do objetivo	51
4.2. A seleção do público alvo	52
4.3. A seleção das brincadeiras infantis	54
4.4. A seleção das obras de Arte	64
4.5. A definição da metodologia	66
4.6 Registro	75
4.7 A participação da professora	82
4.8 Desenvolvimento do Estudo de Caso	84
4.9 Produções dos alunos	86
Capítulo V: Conclusão	99
Bibliografia	110
Anexos I	
Anexo II	
Anexo III	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	17
Figura 2: Foto tirada por Katya dos Santos Garabetti Souza em abril de 2001	52
Figura 3: Foto tirada pelo professor Walmir de Oliveira Santos	54
Figura 4: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	55
Figura 5: Brincadeira Amarelinha: Produção com lápis de cor do aluno Josiel	56
Figura 6: Brincadeira Amarelinha: Produção com lápis de cor do aluno Leonardo.....	56
Figura 7: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	57
Figura 8: Brincadeira A Canoa Virou: Produção com giz de cera da aluna Jéssica	58
Figura 9: Brincadeira A Canoa Virou: Produção com giz de cera da aluna Kellen.....	59
Figura 10: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	59
Figura 11: Brincadeira Escravos de Jô: Produção com colagem da aluna Thalita	60
Figura 12: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	61
Figura 13: Brincadeira Salada, Saladinha: Produção com tinta da aluna Flaviane.....	63
Figura 14: BRUEGHEL. Editora Globo. São Paulo, 1997. [Coleção de Arte]	64
Figura 15: http://www.portinari.org.br/scripts/cgilua.exe/candinho/viagem/br/abertura.htm em 11/08/2002.....	65
Figura 16: http://www.dangaleria.com.br/exposicao/contetudoframes.asp?qualexpo=16# em 11/08/2002.	65
Figura 17: http://www.surrealismo.net/ em 11/08/2002.....	66
Figura 18: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	67
Figura 19: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	68
Figura 20: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	69
Figura 21: Registro da Brincadeira A Canoa Virou da aluna Ângela.....	76
Figura 22: Registro da Brincadeira Amarelinha do aluno Jesiel	76
Figura 23: Produção com lápis da aluna Luana da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ	83
Figura 24: Produção com lápis da aluna Nathália da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ	83
Figura 25: Produção com lápis de cor sobre a Brincadeira da Amarelinha.	104
Figura 26: Composição dos níveis de realidade sobre o desenho.....	105
Figura 27: Produção da aluna Carina, da E.M. Abel José Machado, com lápis de cor,	106
Figura 28: Produção do aluno Stéphan, da E.M. Abel José Machado, com lápis de cor,.....	106
Figura 29: Produção com lápis de cor, sobre a brincadeira da Amarelinha.....	107
Figura 30: Produção da aluna Dara da E.M. Abel Jose Machado, com tinta guache,	107
Figura 31: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002	109

RESUMO

SOUZA, Katya dos Santos Garabeti. *A Introdução da Transdisciplinaridade em Turmas Iniciais do Ensino Fundamental Através do Ensino Lúdico*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Capital.

Este trabalho foi realizado com o objetivo de verificar a viabilidade de introduzir elementos da transdisciplinaridade a crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental. Pretende também oferecer elementos para as pessoas que estão iniciando o estudo da transdisciplinaridade, começarem a desenvolver ações junto a crianças relativas aos valores humanos.

O estudo contempla um breve cenário sobre a educação e a transdisciplinaridade, contendo elementos históricos e conceituais e um cenário do lúdico na educação enfocando as quatro estruturas de jogos segundo Piaget (de exercício, simbólico, de regras e de construção). Apresenta um estudo de caso realizado em duas turmas de alunos de 1ª série de Ensino Fundamental de escolas públicas, (uma do estado do Rio de Janeiro e outra do Amapá). Nele, as crianças são orientadas a desenvolver ações envolvendo obras de arte, brincadeiras infantis e produções próprias, assim como discutem assuntos relativos aos valores humanos, a suas ações no projeto e refletem sobre o processo desenvolvido.

Resultou desta investigação a proposta de que a transdisciplinaridade seja introduzida em escolas do Ensino Fundamental através do lúdico.

ABSTRACT

SOUZA, Katya dos Santos Garabeti. *The Transdisciplinarity Introduction in Elementary School Beginners' Groups by Ludic Teaching*. São Paulo, 2002. Master's Degree Dissertation. Universidade Capital.

This work was in order to verify the viability to introduce the elementary students the transdisciplinarity elements. It also intends to provide some elements for the ones who have started studying transdisciplinarity, so they can begin to develop human relations along with the children through actions.

The study shows a brief Education and Transdisciplinarity scenario – historical and conceptual elements, and ludic activities in Education based on Piaget's four game structures (exercises, symbolic, rules, and construction games). It presents a case-study in two first-grade elementary groups (1^a series de Ensino Fundamental) in public schools – one in Rio de Janeiro and other in Amapá. The children are guided to develop actions through art, games and their own productions. Thus, they are able to discuss about human relations, their own actions in the project and development in the process.

Based on this work, the following proposal is perceived: transdisciplinarity maybe introduced in elementary schools through ludic activities.

CAPÍTULO I
INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Meus estudos sobre transdisciplinaridade iniciaram em julho de 2000, quando comecei a trabalhar com a coordenadora Maria Mello na Escola do Futuro da USP. Na época, estava desenvolvendo um projeto com meus alunos do Colégio Brasília sobre o *Manifesto 2000: por uma Cultura da Paz e Não-Violência* e comentando a respeito, em alguns minutos, ela me deu uma aula sobre transdisciplinaridade. Desde então, não sei mais pensar, nem agir, sem a transdisciplinaridade, ela me abriu um novo olhar sobre a vida e acirrou minha responsabilidade, principalmente enquanto educadora. Mas o que acho mais significativo é o fato de estar aceitando minhas intuições e permitindo que minha sensibilidade permeie minhas produções, decisões e meus relacionamentos.

No início, tudo era muito difícil, a transdisciplinaridade além de fundamentar-se em conceitos complexos, envolve valores. Mas tive que aplicar elementos da transdisciplinaridade nas escolas em que trabalho e comecei, então, a discuti-la com outros profissionais e aprofundar meus conhecimentos.

O que é interessante é que a partir do momento em que tive contato com a transdisciplinaridade, passei a relacioná-la a tudo. E resolvi mudar o objeto de estudo de minha dissertação, que era cidadania, para transdisciplinaridade. A princípio desejava relacioná-la com comunidades virtuais, o que faço em minhas atividades na Escola do Futuro, mas foi difícil escrever sobre dois assuntos tão complexos.

Um dia, observando minhas filhas brincarem de Amarelinha, resolvi trabalhar a transdisciplinaridade através das brincadeiras infantis. E isso foi muito prazeroso para mim, relatei um assunto já conhecido, que é o lúdico, a um mais complexo, em que tive que me aprofundar. A união entre eles foi muito feliz e é essa união que desejo apresentar agora.

Meu objetivo, neste trabalho é introduzir elementos da transdisciplinaridade a crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental através de brincadeiras infantis, dinamizando a imaginação criadora, através de símbolos e imagens, sempre tendo como base o bem, o belo e o verdadeiro, despertando noções de valores humanos.

O problema está em como introduzir conceitos, métodos e metodologias tão complexos, mas também tão necessários e urgentes como os da transdisciplinaridade em crianças tão pequenas. Para isso, uso a hipótese de que ao utilizarmos brincadeiras infantis teremos acesso a um universo lúdico e cultural propício ao desenvolvimento de conceitos, métodos e metodologias transdisciplinares e poderemos criar condições para que desperte na criança uma consciência da multi e da inter – relação com o outro e consigo mesma, dos valores humanos e da transcultura.

Para aplicar nossa proposta de introduzir a transdisciplinaridade em turmas iniciais do Ensino Fundamental através do ensino lúdico, escolhemos o método de estudo de caso, pois por ser esse tema inédito, um estudo qualitativo de sua metodologia poderia dar subsídios a outras iniciativas semelhantes.

Como o objetivo era introduzir a transdisciplinaridade, utilizamos uma metodologia que assegurasse a presença da intuição, do imaginário, da sensibilidade, do corpo e dos valores no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A EDUCAÇÃO E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A palavra transdisciplinaridade surgiu na década de 1970, em trabalhos de pesquisadores diferentes: Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch, entre outros, ao escreverem sobre a necessidade do diálogo entre os diferentes campos do saber. Atualmente é usada para representar a necessidade de transgredir fronteiras entre as disciplinas, indo além da *pluri* e da interdisciplinaridade. O prefixo *trans* indica o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Diferentemente da *pluri* e da *inter* que ultrapassam a disciplina, mas sua finalidade permanece inscrita na pesquisa disciplinar. A transdisciplinaridade tem como objetivo a compreensão do mundo presente, para a qual é necessária a unidade do conhecimento.²

Fundamentalmente foram cinco os motivos que levaram à criação do termo transdisciplinaridade:

1. para contrapor-se às sucessivas rupturas epistemológicas pelas quais o ocidente passou desde o século XII;
2. para contrapor-se à redução cada vez maior do real e do sujeito;
3. para contrapor-se à fragmentação cada vez maior do saber;
4. para levar em conta os dados da ciência contemporânea (física quântica, biologia, genética, neurologia...)
5. e para reencontrar a unidade do conhecimento.

Para sermos mais claros, quando falamos em rupturas epistemológicas, referimo-nos ao fato de que até o início do século XII o ser humano foi considerado como

² BASARAB, Nicolesco. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo. Triom, 1999.

constituído de três elementos: corpo, alma e espírito. Mas, a partir do surgimento da Escolástica, corrente que passa a negar a existência do mundo das idéias antes ou independente das coisas, e, portanto da imortalidade da alma, temos essa concepção de homem alterada. Surge então, no Ocidente, o pensamento dualista, no qual o sujeito é considerado como sendo composto apenas de corpo e espírito, pensamento este que passa a ser dominante com Descartes.

A segunda grande ruptura epistemológica ocorreu no século XIX, como uma conseqüência da ruptura anterior, descartando também o espírito do sujeito, ficando este apenas com o corpo. Surge então o pensamento reducionista, ou materialista. O ser humano passou a ser visto como corpo-máquina, assim como o universo passou a ser visto pelo cientificismo e mecanicismo. Essa nova concepção reducionista de homem levou a humanidade a um grande avanço tecnológico, que trouxe muitas riquezas, mas que trouxe também a perda do sentido profundo da vida e um grande sofrimento moral da humanidade, pois o século XIX, foi a raiz do positivismo, do cientificismo, do mecanicismo e do niilismo, e o século XX foi a raiz do capitalismo, do comunismo, do fascismo e do nazismo, entre outros.³

Outra das conseqüências da redução do real foi a fragmentação cada vez maior do saber. A partir dessa visão de homem e de universo, o nível de realidade necessário para o conhecimento e a ciência era apenas o físico ou corporal, que por sua vez foi imensamente enriquecido.

No século XX, observamos surgirem várias especializações do conhecimento, mas observamos também os profissionais especialistas cada vez menos interessados em valores, planetariedade e relações humanas. Apesar de reconhecer que a necessidade da disciplina (a divisão por campos do conhecimento), a transdisciplinaridade defende que

³ BASARAB, Nicolesco. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo. Triom, 1999.

também são necessárias a transformação, a transmutação, a transgressão e a transdisciplina. A idéia é ir além da disciplina. Fundada no multidimensional, a educação transdisciplinar induz necessariamente a um sistema de formulações totalmente diverso das exposições do racionalismo clássico. Sendo assim, tende para a aquisição de um transcultura que aproxima os campos literários e científicos, abatendo as divisórias entre as fronteiras do saber sob a égide das inteligências completas a fim de criar "o novo espírito científico", onde podemos citar:

- Blaise Pascal, filósofo, físico e matemático do século XVII, que soube separar a ciência em si do ser humano, e não aceitou o matematicismo de Descartes, como reducionismo em relação à realidade humana. Produziu polêmica e profunda obra filosófica. Desenvolveu experimentos que propiciaram saltos significativos no mundo científico, especialmente no campo da matemática e da física, combinando espíritos de sutileza e de geometria;
- Johann Wolfgang von Goethe -1749-1832- considerado o maior nome da literatura alemã. Filho de uma culta família burguesa, estudou também botânica e óptica. Sua obra ficcional inspirava-se, em geral, em fatos de sua própria vida, são notáveis suas obras autobiográficas, seus estudos de ciências naturais e suas conversações, fielmente anotadas, com amigos colocando frente a frente poemas e experiências químicas;
- ou Gaston Bachelard -1884-1962 - filósofo francês, funcionário dos correios e professor de física e química. Sua obra contém duas facetas: a poesia e a ciência. Seria, pois, mutilá-la se separássemos o sonho do rigor racional. A diversidade do seu pensamento exprime a plenitude de sua vida. Ele acreditava que para saber sonhar é preciso estar-se

profundamente apegado ao real, não somente aos elementos da matéria, mas às palavras e à sua poesia. Bachelard conciliou essas duas exigências, através de uma atitude: a recusa de qualquer dogmatismo, explorando o imaginário sem abandonar a racionalidade.

Isso não quer dizer que a transdisciplinaridade negue o conhecimento específico e sim que ela usa este para um objetivo maior.⁴ Se as especialidades e as compartimentações se esforçam nas definições, que fecham e enrijecem, o transdisciplinar, que conduz ao aberto, agrada-se com as infinições.

A mesma perspectiva vivifica cada disciplina a partir do interior. Ela abre, em lingüística, uma visão cavalheiresca das raízes indo-européias, inúmeras *chaves* que dão acesso às cinquenta línguas que nasceram dali. Ela não reduz a história ao desenrolar linear dos acontecimentos ou à sua filosofia econômico-social, mas se pretende estudo do papel do sagrado não como etapa da evolução, mas como constante da consciência. Ela restitui à botânica e à zoologia, o legendário e o mitológico em sua decodificação simbólica. Ela alarga a medicina às terapêuticas energéticas, das quais Paracelso foi o iniciador: Philipus Theophrastus Bombast Von Hohenheim, -1493-1541- médico suíço, estudou química na Universidade de Basileia, mas se doutorou em medicina na Itália. Foi físico, místico e um dos pesquisadores da época. Opunha-se à medicina escolástica e foi considerado o pai da homeopatia. Paracelso acreditava que cada doença tinha sua etiologia: " *Todos os animais e vegetais, por mais complicados que sejam, são constituídos por uns poucos elementos que se repetem em cada um deles*".

Esta mesma perspectiva acrescenta à matemática quantitativa a qualidade numérica, como a abordam o pitagorismo e o taoísmo, restabelecendo com isso um

⁴ BIÉS, Jean. *Educação transdisciplinar – perfis e projetos*. Rencontres Transdisciplinaires, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires n°12, Février 1998.

pensamento sistêmico no qual toda realidade é maior do que a soma de suas partes. Ela enriquece a lógica binária: A diferente de B, das outras combinatórias possíveis, familiares ao Oriente e atualizadas por Lupasco (Stéphane Lupasco –1900-1988- físico e filósofo, foi o primeiro a elaborar uma visão do mundo permeada pela física quântica.⁵ Ele desenvolveu, principalmente, em 1951, o princípio do “terceiro incluído”, sua influência foi muito significativa para o pensamento moderno, graças a seu ensaio mais conhecido *Les Trois Matières* (1960), onde formulou, a partir de sua filosofia, uma grade de leitura de fenômenos muitos diversos: físicos, biológicos, sociológicos e estéticos, cobrindo o conjunto do campo de conhecimento).

Embora distinguindo, como Lupasco, o contraditório que inclui as polaridades contrárias, do contraditório que exclui as polaridades opostas, esta perspectiva transdisciplinar “abre para” e ensina o leque dos diversos pontos de vista tomados como outros tantos níveis de realidade regidos por lógicas diferentes, tais quais as que Husserl pôs em relevo: Edmund Husserl, filósofo alemão fundador da Fenomenologia, um método para a descrição e análise da consciência através do qual a filosofia tenta obter um caráter estritamente científico. Ele achava que os filósofos estavam complicando a teoria do conhecimento, em lugar de considerarem com objetividade o fenômeno da consciência como é experimentado pelo homem. O que importava, para ele, era o que se passava na experiência de consciência, através de uma descrição precisa do fenômeno. Por isso deu o nome de "fenomenologia" à sua teoria que deveria ser uma ciência puramente descritiva, para somente depois passar a uma teoria transcendental à experiência, ou seja, para além do método científico. Com isso, ela conjura os perigos

⁵ BASARAB, Nicolescu; BADESCU, Horia, *Lupasco - O Homem e a Obra*. São Paulo, Triom, 2001.

conflituosos, inerentes à unilateralidade e à exclusividade, frutos de um dualismo corrompido, e abre para a tolerância, que é respeito pela alteridade.⁶

A transdisciplinaridade tenta reencontrar a unidade do conhecimento através dos dados da ciência contemporânea (física quântica, biologia, genética, neurologia e outras...) e através de uma pedagogia que surge para respeitar os valores, as tradições e o indivíduo com sua complexidade e individualidade. Para isso, ela propõe a transcultura, a transnação e a transreligião, não para propor que se negue as culturas, as nações e as religiões, mas para que cada cultura, cada nação e cada religião mergulhem mais em si mesmas, com respeito pelas outras, mas preservando a sua identidade, pois desse modo os princípios comuns que estão por trás da diversidade poderão emergir.

A educação transdisciplinar é de natureza holística (uma visão na qual o todo e cada uma de suas sinergias estão estreitamente ligadas em interações constantes e paradoxais),⁷ pois respeita o ser humano integralmente, em sua totalidade de corpo (físico e mente) e de alma, dando aos planos corporais, físico e emocional sua dignidade perdida. Um desenvolvimento harmonioso do corpo insiste na importância de se desenvolver o físico na medida em que interfere no todo, ou seja, o cuidado com a respiração na obtenção de energia que irá influenciar o emocional, na concentração, na memória e na criatividade.⁸ Não simplesmente em exercícios musculares, mas na respiração controlada, no domínio de si, na consciência dos movimentos executados, na aprendizagem do gesto em via de ritualização. A atividade manual, que dá forma à matéria a partir da iniciativa pessoal e artística, não está separada delas, pois dá valor à

⁶ SOMMERMAN, Américo. *Transdisciplinaridade: Escola do Futuro*. em palestra Pedagogia da Alternância: I Seminário Internacional por ocasião do Centro de Treinamento de Líderes – Itapoan – Salvador – Bahia de 03 a 05 de novembro de 1999.

⁷ WEIL, Pierre. *Nova Linguagem Holística. Pontes Sobre as Fronteiras das Ciências Físicas, Biológicas, Humanas e as Tradições Espirituais*. Rio de Janeiro. Co edição: CEP/Espaço Tempo. 1987.

⁸ COBRA, Nuno. *A semente da Vitória*. 26.ed. São Paulo. SENAC, 2000.

mão criadora e combate o preconceito segundo o qual só a vida intelectual merece consideração.

O corpo individual está ligado ao cosmo: ambos enraízam-se nos mesmos elementos, desenvolvem-se de acordo com as mesmas leis. A educação transdisciplinar faz sua equação: microcosmo igual macrocosmo, de onde decorre a importância atribuída a uma ecologia transpolítica e espiritual.⁹ A mente individual está ligada à inteligência divina. A mente é o lugar do pensamento discursivo, do saber, do entendimento; a inteligência divina é o lugar da intuição e do conhecimento. A educação transdisciplinar traz de volta aos estudos o campo do sagrado, uma vez que é justamente este que interliga o objeto e o sujeito, o pensamento e a experiência, o efetivo e o afetivo, que transgride as dualidades, que opera as transmutações. Principalmente porque na época do satélite e da Internet, ainda podemos observar que a angústia, a neurose e a solidão aumentam a cada dia e que o desencontro humano se dá no seio das próprias famílias. Observamos que as pessoas sentem, em toda a parte, desconforto e carência e que apesar de vivermos na era das comunicações, existe uma absurda falta de diálogo. É que, sempre que se destrói algo, urge reconstruir em seguida, não basta quebrar velhos modelos de comportamento, é preciso substituí-los pela solidez de novas estruturas sociais.¹⁰ Observemos uma poesia que exprime esta necessidade:

⁹ BIÉS, Jean. *Educação transdisciplinar – perfis e projetos*. Rencontres Transdisciplinaires, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires n°12, Février 1998.

¹⁰ INCONTRI, Dora. *A Educação da Nova Era*, 3.ed. São Paulo. Comenius, 2001.

Bela Adormecida

Quinze anos

Dedo picado e o sono

Sono infinito da jovem

E de todo o Reino...

Pesadelos, falta de sentido...

Tem olhos e não vê...

Ouvido e não ouve...

Crescem as sombras e a ausência de significação

Assim cada adolescente

Vive suas transformações

Incompreendido no mundo do “tem que”...

Buscando o indispensável “quero” e “não quero”...

A Educação, tantas vezes

Chamada de bancária –

Não “acorda” os jovens

Mas os induz a sono mais profundo...

Sono agora, que os conduz às drogas

A desafiar as normas

À violência destrutiva no mundo que os oprime

Aos vícios que ajudam a “matar o tempo”...

O “Príncipe, que pode acordar a “bela adormecida”

Pode e deve ser o educador... (se ainda não for um “belo adormecido”...)

Conduzindo-a à fonte interna de criatividade

A “hospedar a beleza” da Vida...

Iniciar o jovem no conhecimento de si mesmo,

Na percepção da energia construtora ou destruidora,

De que é portador,

Oriunda da Fonte Interior da Sabedoria...

É a tarefa do novo milênio para a Educação:

O autoconhecimento

O desvelar da personalidade integral

A vontade liberta participando da Sinfonia da Criação!

Autoconhecimento que implica o “Nascer de Novo”

No nascer, também para o espírito,

Para a consciência profunda

Do sentido da vida.

(Ruy Cezar do Espírito Santo)¹¹

A transdisciplinaridade defende também a não-separabilidade quântica, ou seja, a total unidade cósmica entre a parte e o todo através do ensinamento das grandes tradições e da união cósmica homem-universo. Conforme a teoria de *Alain Aspect*, físico francês do século XX, o microuniverso dos átomos e das moléculas não obedece à "lógica" que orienta a física do mundo macroscópico: 1982 – A prova do non-sense e disso resulta que toda partícula é, além dela mesma, uma totalidade e uma infinita potencialidade relacionada com tudo. Está em si mesma, mas também em todo o Universo e em todas as coisas, visto que todas as partículas do Universo provieram de uma mesma fonte, o Big-Bang, e nesse sentido um dia estiveram relacionadas diretamente.

A união da consciência com a filosofia e a metafísica formam o real holístico. E nesse sentido, necessitamos de uma ação concreta sobre nossa realidade, para nela inserir a visão de um real global, não mais causal, revelado pela nova física quântica, mas holístico, no qual todos os aspectos da realidade podem ser considerados e respeitados, sejam eles científicos, materiais, afetivos ou espirituais. É urgente restituir

o sujeito ao objeto, o homem à natureza, ligando-os tanto à unidade quanto à diversidade do todo, devolvendo ao ser e a seus valores humanos e metafísicos o lugar dominante que lhe cabe.¹²

Podemos observar que todos os períodos históricos passaram por mutações, mas o que realmente caracteriza nossa época é uma aceleração extraordinária de todos os meios de informação, uma aceleração do saber, uma aceleração até mesmo de nosso ritmo de vida. Sempre houve desafios e crises, mas pela primeira vez em nossa história, devemos enfrentar um desafio maior: a humanidade simplesmente partiu para a mudança da ordem cósmica, interferindo em alguns ciclos da natureza. Podia-se outrora mudar localmente a ordem das coisas, conquistando territórios, fazendo guerras, mas isso acontecia sobre a terra. De repente, o homem deu-se o poder de intervir nos ciclos cósmicos da atmosfera, ele alterou o cosmo e se deu os meios de atuar sobre o homem através de manipulações genéticas entre animais e vegetais.

É ante esse cenário, que acontecem a partir de 1970 os grandes colóquios internacionais do pós-guerra: 1979 em Córdoba-Venezuela, 1985 em Tsukuba-Japão, 1986 em Veneza-Itália, 1989 em Vancouver -Canadá e 1995 em Tóquio-Japão. E com eles o pensamento holístico e transdisciplinar, mostrando os trabalhos de Eric Jantsch e Edgar Morin, que defendem o surgimento de uma realidade global ou holística e a ruptura progressiva e depois definitiva com a ideologia cientificista e determinista da modernidade.¹³

A Declaração de Veneza enfatizou a complementaridade entre **razão e tradição** e a Mensagem de Tóquio tratou da convergência entre **ciência e tradição** (um todo, uma só árvore do conhecimento), ou seja, os ensinamentos das grandes sabedorias e das

¹¹ FAZENDA, Ivani. *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. 2.ed. Cortez. São Paulo, 2002.

¹² RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: Editora Triom, 2000.

¹³ RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: Editora Triom, 2000.

tradições são essenciais para enriquecer e até mesmo iluminar o espírito científico.

Como fruto desses dois Congressos Mundiais da Transdisciplinaridade são definidos os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na educação e os três pilares do pensamento transdisciplinar:¹⁴

Os sete eixos básicos são:

- 1) A educação intercultural e transcultural;
- 2) O diálogo entre arte e ciência;
- 3) A educação inter-religiosa e transreligiosa;
- 4) A integração da revolução informática na educação;
- 5) A educação transpolítica;
- 6) A educação transdisciplinar;
- 7) A relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições, e a sua metodologia subjacente.

Os três pilares são:

- 1) A Complexidade;
- 2) O Terceiro Incluído;
- 3) Os Diferentes Níveis de Realidade.

A Complexidade emergiu dos avanços das ciências naturais, como a biologia e também de alguns campos das ciências humanas, como a antropologia. E foi Edgar Morin que concebeu o princípio da causalidade complexa, reconhecendo os limites da demonstração lógica nos sistemas formais complexos e defendeu uma maneira de

¹⁴ SOMMERMAN, Américo. *Transdisciplinaridade: Escola do Futuro*. em palestra Pedagogia da Alternância: I Seminário Internacional por ocasião do Centro de Treinamento de Líderes – Itapoan – Salvador – Bahia, de 03 a 05 de novembro de 1999.

pensar dialógica e por macroconceitos, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas.¹⁵

O Terceiro Incluído é a formulação de uma nova lógica, que emergiu das ciências, em especial, da física e foi primeiramente concebida por Lupasco. Ela afirma que existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo A e não-A, mas em outro nível de realidade.

E os Diferentes Níveis de Realidade surgem das ciências contemporâneas, da história da filosofia, da antropologia e de todas as tradições religiosas e sapienciais da história da humanidade. Sendo que “um nível de realidade é determinado por um grupo de sistemas que permanece invariável sob a ação de certas leis.”¹⁶ Por uma questão didática, houve a divisão dos níveis de realidade em quatro, como pode ser encontrada em Platão, Plotino, Tomás de Aquino, Paracelso, Jacob Boehme, na tradição judaica-cristã, na islâmica e em algumas correntes da psicologia moderna. São eles:

- Nível físico ou corporal, regido pelos desejos corporais;
- Nível psíquico, regido pelas emoções e pelos pensamentos;
- Nível anímico, regido pelas formas imaginárias;
- Nível espiritual, regido pelo amor e pela compaixão.

Patrick Paul, doutor em medicina, com especializações em imunologia, bioquímica estrutural e metabólica, genética, biologia molecular e físico-química e com formações complementares em acupuntura e homeopatia, apresenta o seguinte esquema relacionado aos níveis de realidade:¹⁷

¹⁵ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1996.

¹⁶ BASARAB, Nicolesco. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Triom. São Paulo, 1998.

¹⁷ PAUL, Patrick. *Os Diferente Níveis de Realidade: O Paradoxo do Nada*. 2.ed. Editora Polar. São Paulo, 1998. p. 43.

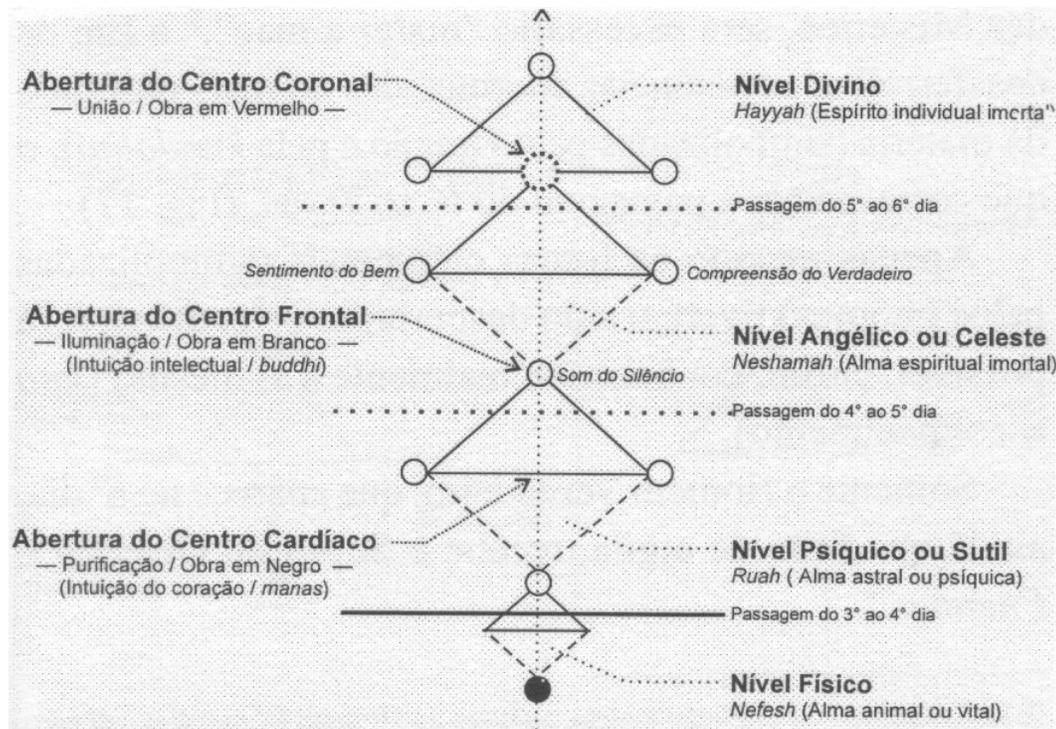


Figura 1: Esquema de Patrick Paul dos níveis de realidade.

Como pudemos observar através dos sete eixos e dos três pilares da transdisciplinaridade, ela não apresenta uma solução, mas sim um meio de agir sobre o conhecimento. Uma forma de agregar **valores** ao conhecimento e de proporcionar **diálogo** entre especialistas, cada uma em seu próprio campo de ação, de saber, de competência realmente profunda. Ela defende a abertura, a escuta do outro, o enxergar o que se passa em outros campos de conhecimento e, em seguida, compreender os pontos de convergência.

A transdisciplinaridade surgiu como um movimento de renascimento do espírito e da consciência para compreender e unificar a complexidade do século que tinha se tornado impossível de ser gerida. Apresenta uma nova consciência do real, pois agora o homem desenvolveu sensibilidade e competências para absorver mais dessa consciência. Estamos numa época onde o ser interior do homem está empobrecido,

simplesmente porque enfrenta uma extrema demanda do ponto de vista externo, do seu ritmo de vida.

A transdisciplinaridade busca um retorno à ciência com consciência. Visão operativa e operacional do todo. Reflexão sobre a natureza de nosso saber, sobre os processos da complexidade no seio das disciplinas e na sociedade, mas é também uma reflexão sobre a natureza da própria mente, sobre seus limites. Uma reflexão sobre o ser e o fundamento imanente e transcendente do próprio real, sobre sua natureza sagrada.¹⁸

Sob essa afirmação, podemos estudar a juventude e propor a ela uma educação baseada na transdisciplinaridade, visto que, abismados pela solidão e mortificados pela desindividualização, alguns jovens, espontaneamente são levados ao estar junto, à partilha e nada mais pedem senão essa aprendizagem da comunidade, que não é nem solipsismo, nem coletividade. A transdisciplinaridade propõe uma compreensão recíproca entre aluno e professor (que ensina menos com o que ele sabe e mais com o que ele é) e prepara para esse tipo de autenticidade, permitindo que a juventude compartilhe, desfrute do estar-junto, enfocando a aprendizagem da comunidade. Para isso ela fornece instrumentos, tais como:¹⁹

- A prática de virtudes espirituais (desinteresse, generosidade, atenção, rigor mental e moral, não prejudicar ninguém);
- Os exercícios de interioridade (silêncio, observação de si, discriminação, presença no presente e meditação).

¹⁸ RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: Editora Triom, 2000.

¹⁹ PINTO, Gustavo Alberto Corrêa, *O educador e o educando*. Projeto Universidade do Professor do Paraná. Capacitação de Professores do Governo do Paraná, 1998.

É certo que provoca uma profunda perturbação das consciências e das mentalidades e uma completa inversão ontológica. Mas não é justamente quando o olhar sobre o mundo muda que o mundo começa a mudar?

A visão transdisciplinar pode incentivar a humanidade à manifestação da unidade na diversidade e da diversidade na unidade, preservando a solidariedade, o compartilhar e o viver em conjunto com respeito às diversas culturas e pontos de vista; impedindo o aparecimento de formas totalitárias de ordem política, intelectual ou religiosa. Reavivando o papel da sensibilidade, da intuição, do imaginário.²⁰

Diante dessa constatação, torna-se necessária e urgente, uma maneira de introduzir nas escolas a transdisciplinaridade de forma natural e prazerosa, onde alunos e professores se sintam à vontade para exercitar a imaginação criadora, através de mitos, símbolos, imagens, sempre tendo como base o bem, o belo e o verdadeiro; para despertar noções de valores humanos e para trabalhar a questão da tradição.

A transdisciplinaridade estabelece a troca, a abertura, a comunicação e a generosidade da inteligência e do coração. Propõe substituir a cultura do saber pela cultura do ser, fecunda e ativa, trazendo não receitas, mas chaves para aprender, chaves para procurar, para questionar a si mesmo e se conectar com essa visão do todo, desenvolver novas faculdades para empreender-se e agir em vez de permanecer numa atitude passiva. Uma cultura dos seres livres, abertos e não seres temerosos, assustados, condicionados pela alienação do sistema.

Segundo a transdisciplinaridade, cabe ao educador incitar o educando a um caminho de busca contínua, condição para que as descobertas durem tanto quanto a própria vida. Esse caminho precisa ter um começo, mas não um fim. É descobrindo-se e

²⁰ RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: Editora Triom, 2000.

descobrimo ao mundo, outra vez e sempre, que se pode experimentar uma vida autêntica. Por isso, a tarefa do educador não é apenas suprir-se de informações, é instigar o educando à busca de seu verdadeiro ser. Ao primeiro contato com essa identidade profunda, o educador deverá ajudar o aprendiz a investigar as implicações do que encontrou.

Nesse sentido, o Verdadeiro completa-se com o Belo e o Bom. Pois, quando um ser humano se sensibiliza com esses três valores, podemos dizer que o processo educativo desencadeou o que de fato merece o nome de crescimento. O belo, o bom e o verdadeiro que o educando descobre em si como valores humanos fundamentais, nortearão sua relação com o mundo. Com isso ele pode saber o que buscar nas pessoas, nas atividades e nas coisas com as quais vier a lidar. E sua natural sede de conhecimentos fluirá saudável, pois estará comprometida com valores construtivos.²¹

Quando consideramos a Verdade, o Bem e o Belo como valores, significa que esses conferem às coisas, aos seres humanos e ao mundo um sentido que não teriam se fossem considerados indiferentes a eles.²²

O desejo da verdade aparece muito cedo nos seres humanos como desejo de confiar nas coisas e nas pessoas, isto é, acreditar que as coisas e as pessoas são exatamente tais como as percebemos e o que as pessoas nos dizem é digno de confiança e crédito. A verdade nasce da decisão de encontrá-la, da consciência da ignorância, do espanto, da admiração e do desejo de saber. Podemos observar pelo menos dois grandes filósofos que se preocuparam com a verdade: Sócrates e Descartes.

A verdade é uma qualidade das próprias coisas e o verdadeiro está nas próprias coisas. Conhecer é ver e dizer a verdade que está na própria realidade. Em latim,

²¹ PINTO, Gustavo Alberto Corrêa, *O educador e o educando*. Projeto Universidade do Professor do Paraná. Capacitação de Professores do Governo do Paraná, 1998.

²² CHAÚÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12.ed. São Paulo. Ática, 1999.

verdade se diz *veritas* e se refere à precisão, ao rigor e à exatidão de um relato do que aconteceu. Verdadeiro se refere, portanto, à linguagem enquanto narrativa de fatos acontecidos. Já em hebraico verdade diz-se *emunah* e significa confiança.²³

O valor da Verdade é essencial ao indivíduo no sentido de poder confiar naquilo que ele próprio faz e nas pessoas. Se o indivíduo tiver dúvidas em relação àquilo em que acredita, suas ações ficam comprometidas. E o mesmo acontece na relação entre as pessoas.

Outro valor selecionado para ser trabalhado com as crianças desde pequenas é o Bem, pois este é o que responde ao fim essencial do ser, ou seja, à vontade de dar perfeição. Pode ser útil, na medida em que serve de meio para encontrar outro bem, pode ser deleitável quando serve para proporcionar alegria e satisfação ou honesto ao nos atrair à perfeição. A bondade exprime uma relação com uma tendência, ou seja, o ser é bom enquanto pode atender a uma necessidade ou aplacar um desejo.²⁴

Acreditamos também ser muito importante trabalhar com as crianças mais um valor: o Belo. Esse belo que já encontramos nos diálogos de Sócrates e Platão e que até hoje causa polêmica e admiração. Sócrates dizia que o “belo é difícil” no diálogo *Hípias Maior* onde sugere desvelar a beleza através das coisas. Platão por sua vez, define o belo como impressão sensível do bem, em *O Banquete*.

O belo é uma percepção subjetiva que nos causa uma emoção e nos traslada a um estado anímico diferente. Habitualmente se pensa no belo como algo recebido desde o exterior. Trata-se de uma visão impressionista. A realidade externa age sobre nós, os nossos sentidos apreendem um determinado elemento dela e sentimos algo que qualificamos de prazer, alegria, excitação. Mas o homem não só vê, olha; não só ouve, fala; não só capta, exprime; não só admira o criado, mas também cria. Do nosso interior

²³ CHAÚÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12.ed. São Paulo. Ática, 1999.

²⁴ JOLIVET, Régis. *Curso de Filosofia*. 14.ed. Rio de Janeiro. Agir. 1982.

à realidade externa também decorre o fluxo do belo. Essa é a visão expressionista. A criatividade é o resultado da extroversão desta beleza interior materializada em atos, obras ou construções.²⁵

A unidade desses três valores orienta o educando a preservar sua própria unidade, pois cada ser humano traz consigo um inato anseio de totalidade e o educador precisa cultivá-lo na criança, para que ela busque se conscientizar de si como um todo e não abdique das possibilidades que traz consigo, no adolescente, para que não se identifique só com uma parte de si, por melhor que essa lhe pareça, no adulto, para que não se esqueça, tanto de quem já foi, como de quem ainda não foi, e no idoso, para que nunca desista de sonhar e começar.²⁶

Educação, nesse sentido, é tarefa para a vida inteira. Ela principia, um dia, no lar e em seguida, completa-se na escola. Seja na figura dos pais, seja no professor, o educador precisa ter sempre claro para si que sua tarefa é ajudar o educando a descobrir a si mesmo.

O ser humano não consegue realizar-se e ser feliz numa existência meramente vegetativa: comer, dormir e procriar não bastam. O ser humano traz consigo uma sede de saber, de formular sua compreensão própria, de extrair conclusões. Essas são necessidades inerentes à inteligência com que nascem dotados todos os seres humanos.

Apresentar conhecimentos prontos, repetir respostas feitas e cobrar que sejam apenas aceitas e repetidas, resulta no emburrecimento ou na revolta do educando e no descrédito do educador. Conhecimentos devem ser conquistados pensando livremente e concluindo por si próprio. Mas, ao mesmo tempo em que assim provoca a inteligência, a educação não pode esquecer os princípios que devem orientar todo o saber. Tal como o

²⁵ AGULLOL, Rafael. *História Geral da Arte*. Carroggio. del Prado, 1996.

²⁶ BIÉS, Jean. *Educação transdisciplinar – perfis e projetos*. Rencontres Transdisciplinaires, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires n°12, Février 1998.

navegante necessita de um norte, o ser humano precisa descobrir valores fundamentais que possam encaminhar suas forças inteligentes a uma contribuição construtiva.²⁷

Escolas podem e precisam se tornar um lugar fascinante para o aluno. Para lá ele leva, a cada dia, as suas curiosidades, de lá ele retorna com novas descobertas. A escola deve ser um espaço onde o conhecimento construtivo é cultivado e onde o aprendiz poderá encontrar meios que o habilitem às suas futuras realizações. Mas, acima de tudo, deve ser um lugar onde ele será chamado a refletir sobre princípios que o orientem por toda a vida. O educador pode e precisa ser o amigo que acompanha o aluno nessa viagem, incitando descobertas porque formula perguntas onde o aprendiz via respostas. O mais fecundo conhecimento é aquele que promove uma nova e insuspeitada indagação. A tarefa do educador é ajudar o educando a conhecer a si mesmo e a capacitar-se para participar na construção de um mundo melhor.

A própria Organização das Nações Unidas, em sua Carta, em 1945, já defendia a importância dos Valores Humanos na vida das pessoas:

“NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, DECIDIDOS: A preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra que por duas vezes, no espaço de uma vida humana, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade; A reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas...” (Preâmbulo da Carta das Nações Unidas Nações, assinada em São Francisco, a 26 de Junho de 1945.)

Essa afirmação sobre a crença na dignidade e valor da pessoa humana, só vem reafirmar nossa certeza na importância de trabalhar os valores humanos com as crianças

²⁷ BIÉS, Jean. *Educação transdisciplinar – perfis e projetos*. Rencontres Transdisciplinaires, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires n°12, Février 1998.

desde pequenas. E fazer com que a educação possibilite que os indivíduos se conheçam e conheçam também suas capacidades, limites e talentos, não apenas em relação ao eu, mas também em relação às pessoas que os cercam e ao mundo mais amplo; compreendendo-se, aqui, dignidade humana como a expressão externa de um estado interno de autovalorização do indivíduo.

O trabalho com os Valores Humanos é importante porque dependendo dos valores que adotamos como motivação para nosso comportamento, nós atribuímos valor ou importância a um aspecto da vida, o qual por sua vez, influencia o modo como abordamos a vida. Por isso temos que tomar cuidado para não nos guiarmos com valores materiais como: posição social, valor monetário, aparência externa, entre outros. Essa escolha inadequada de valores cria: possessividade, ganância, egoísmo e causa conflitos entre as pessoas e entre as nações.²⁸

Nossa escolha em trabalhar com Valores Humanos vem também da concepção de que uma vida preenchida com valores é uma vida de auto-respeito e dignidade. Eles promovem confiança, independência e liberdade à pessoa, oferecendo-lhe também proteção. E uma das maiores qualidades dos Valores Humanos é que à medida que são desenvolvidos dentro das pessoas, essas não os guardam para si, mas os compartilham com as pessoas ao seu redor, avançando em direção a um mundo melhor.²⁹

A idéia deste estudo é propor uma prática educativa norteada pelos sete eixos e fundamentada nos três pilares, tendo como metodologia instigar o educando à busca de sua identidade, fazendo com que esteja comprometido com três valores: o **verdadeiro**, o **belo** e o **bem**. Onde o professor terá a função de formador-mediador e sua tarefa será a de ajudar o educando a conhecer a si mesmo e a capacitar-se para participar na

²⁸ KUMARIS, Universidade Espiritual Mundial Brahma. *Vivendo Valores: um manual*. 4.ed. São Paulo. Organização Brahma Kumaris. 2000.

²⁹ *Ibidem*.

construção de um mundo melhor. O lúdico será a estratégia.

Para isso, teremos também como fundamentação a *Carta da Transdisciplinaridade* e *O texto Aprenderes*, anexos 1 e 2.

CAPÍTULO III
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

HISTÓRIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO:

A criança, ao manipular um objeto, procura, através de suas percepções, sondar os atributos desse objeto, dando a ele significados que podem levá-la a construir um brinquedo e com isso, desencadear uma brincadeira. E é com a brincadeira, que a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que ela assume. A interação da criança com a brincadeira, vem indicar uma forma particular de conhecer e conceber a vida. O jogo é a maneira que a criança tem para se situar no mundo, de aprender, conhecer, é o afetivo e o cognitivo juntos. Tem-se assim uma união entre o lúdico e o pedagógico.³⁰ Mas nem sempre foi esta a visão do jogo e da brincadeira na educação...

No resgate histórico da educação, vamos considerar o jogo como representante da ludicidade. No início, o jogo contribuiu indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. Em segundo lugar, o interesse que a criança manifestava pelo jogo era utilizado como motivação para a aprendizagem. Em seguida, dava-se o aspecto de jogo a exercícios escolares, o jogo como artifício pedagógico. Finalmente, o jogo permitiu ao pedagogo explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a este o ensino e a orientação do aluno. Foi possível também considerar o jogo como lugar de uma educação física. O que interessava ao educador nesses jogos não era que se tratava de jogo, mas do suporte natural de uma atividade física cujo interesse se considerava para uma educação completa que também considerava o corpo.³¹

A primeira associação entre educação e jogo, segundo Aristóteles e depois Tomás de Aquino, é a do relaxamento. E a primeira participação do jogo no espaço educativo foi através da recreação, e essa relação ainda existe até hoje. O jogo é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes da retomada do trabalho. Essa idéia está presente em textos como de Sêneca, um dos principais representantes da pedagogia romana, que nasceu na Espanha em 54 a.C. e se tornou preceptor do Imperador Nero:³²

³⁰ MUSCHELE, Marly S. *O brincar, o jogar e o aprender*. Congresso Mundial sobre os Direitos da Criança. OMEP. Kopenhague, 1998.

³¹ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Editora Artes Médicas. Porto Alegre. RS. Brasil, 1998.

³² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Moderna. São Paulo, 1989.

“Deve-se oferecer ao espírito momentos de relaxamento, pois ele renasce mais potente e mais vivo após um período de repouso”(SÊNECA, XVII: 4)³³

O divertimento é essencial a uma boa gestão das capacidades do espírito. Acreditava-se que a própria natureza impunha o jogo ao homem, mas com a necessidade de uma certa limitação; nenhum abuso deve fazer com que se esqueça de que o jogo está a serviço do espírito e de sua atividade e não o contrário; o jogo não pode ter um fim em si mesmo, não pode ter valor próprio, ele vale em valor a sua submissão ao trabalho, aos estudos. Podemos citar Plutarco, pedagogo e filósofo de origem grega (46 a 125 d.C.), que viveu e ensinou por muito tempo em Roma:³⁴

“Deve-se então deixar a criança retomar o fôlego entre a sucessão de tarefas, guardando na mente que toda nossa vida se divide em repouso e esforço. Por essa razão, foi inventada não somente a vigília, mas também o sono; a guerra e a paz (...); a atividade laboriosa e as festas. Em suma, a pausa é um tempero para o trabalho”.(PLUTARCO, 1987:52)³⁵

Por muito tempo e, por vezes, ainda hoje, o lugar do jogo é limitado à recreação. A recreação seja qual for sua necessidade, diz respeito à futilidade, pelo menos no que concerne a seu conteúdo. O educador justifica a interrupção do ensino sob forma de recreação.

Analisando a educação doméstica que Roma teve na Antiguidade, cuja vida familiar era a principal instituição onde a criança se educava, observamos que a mãe conduzia os ensinamentos a seus filhos até completarem 15 anos, quando os meninos passavam a acompanhar o pai na vida civil: no trabalho e no Foro. No decorrer do tempo, a complexidade da vida impôs a necessidade de outro tipo de educação, que já não se podia adquirir no seio da família, surgiam as primeiras escolas elementares,

³³ SÊNECA, Lúcio Anio, *Da tranqüilidade da alma*; tradução Giulio Davide Leoni. Editora Victor Civita. São Paulo. 1973.

³⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Moderna. São Paulo, 1989.

³⁵ PLUTARCO, *De l'éducation des enfants*, trad. fra. In *Oeuvres Morales*, Paris, Lês Belles-lettres, 1987, p.52. apud. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

chamadas de *ludi-magister*, no século IV. Chamam-se *ludi* (plural do substantivo *ludus*, que significa jogo, diversão), por indicar claramente que sua função era complementar à educação paterna e familiar. Essas escolas eram privadas, destinavam-se a crianças de 7 a 12 anos e ministravam uma instrução elementar que constava de: leitura, escrita e uma iniciação aos cálculos. O aprendizado da leitura se efetuava pela atividade de soletrar. Aprendia-se a escrita através de cópias e o cálculo através de exercícios com os dedos e os tabuleiros de seixos. A disciplina era severa e havia castigos corporais. A moral era muito incentivada, sobretudo através da Lei das Doze Tábuas. Apesar de tudo isso, nessas escolas, a criança podia desfrutar de entretenimentos dos quais não poderia em companhia do pai.³⁶

Ainda na Antigüidade, mas na Grécia, os jogos, *paidia*, constituíam a mola fundamental da educação, *paidéia*, que não se limitava à infância, mas prosseguia durante toda a vida. Era nos jogos, concursos e festas que o indivíduo adquiria a virtude e recebia a forma conveniente. A pedagogia consistia em uma identificação, como num espelho, com o exemplo correto; contudo, também comportava uma imitação dos contra-modelos, ou seja, papéis de animais ou de seres fabulosos.

A Idade Média foi um período com várias mudanças: houve a passagem de muitos jogos do conjunto da sociedade à infância, a exclusão do jogo da vida pública, a separação do religioso e do lúdico e a invasão da atualidade e das representações pelo jogo a dinheiro acarretando a ele assim, associações negativas. O jogo foi reduzido a uma atividade de relaxamento que só tinha valor individual. A prática infantil do jogo tinha todos os traços da futilidade.³⁷

Quintiliano (35 a 95 d.C.), um dos mais respeitados pedagogos romanos, valorizava a psicologia como instrumento para conhecer a individualidade do aluno e contribuiu para legitimar o lugar do jogo na relação com a criança, propondo diferentes técnicas (tais como os doces em forma de letras) para transformar a aprendizagem em diversão.³⁸

³⁶ LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. Editora Mestre Jou, São Paulo, 1970

³⁷ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

³⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Moderna. São Paulo, 1989.

“Que o estudo seja, portanto uma diversão, e que a criança se satisfaça sempre com sua atividade”.(QUINTILIANO, 1944: I,1,20)³⁹

Esse mesmo autor reproduziu igualmente a idéia da necessidade do relaxamento. Havia até mesmo jogos úteis para aguçar as disposições naturais das crianças, por exemplo, quando concorriam entre si, fazendo-se reciprocamente breves perguntas de todo tipo.⁴⁰

Mais tarde, Erasmo de Rotterdam, 1467 a 1536, um dos principais expoentes do novo pensar renascentista, considerado como um representante do pré-Iluminismo, abriu um precedente criando um espaço para o jogo no próprio estudo. Tratava-se de usar o jogo para a educação das crianças pequenas quando aprendiam a ler e a escrever. O jogo era um meio, um suporte para seduzir a criança, mas alertava para o cuidado com estudos inadaptados à idade da criança:⁴¹

“Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro”(ERASMO, 1966: 422-423)⁴²

Acreditava que a criança não era capaz de projetar no futuro o interesse que os estudos, a aprendizagem da leitura e da escrita, e também de uma língua estrangeira (o latim) representavam para ela. Usava-se então o jogo para ministrar os conteúdos. Dentro dessa visão, o jogo era utilizado apenas pela motivação que causava à criança, não tinha um valor educativo. Mas, para os mais velhos, em compensação, devia-se retornar ao trabalho e reservar o jogo à recreação em doses limitadas, já que em breve

³⁹ QUINTILIANO, Marco Fábio. *Instituições oratórias*. Tradução Jerônimo Soares Barbosa. Editora Cultura. São Paulo, 1944.

⁴⁰ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

⁴¹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Moderna. São Paulo, 1989.

⁴² ERASMO, D. *l'education dès enfants* [1529], trad. Fr., Genebra, 1966, p. 422-423. apud. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

seriam inseridos ao mundo do trabalho.⁴³ Erasmo recusava a introdução direta de jogos na educação:

“Desaprovo o zelo demasiadamente inventivo de alguns que disfarçam esses exercícios por meio de jogos de xadrez ou mesmo de azar. Esses jogos ultrapassam até mesmo a capacidade das crianças; como elas aprenderiam as letras por seu intermédio? Não se trata de diminuir seu esforço intelectual, mas sim de acrescentar um trabalho a outro” (ERASMO1966: 422-423)⁴⁴

Essa pedagogia não se baseava na confiança quanto ao valor do jogo espontâneo da criança, mas sim do que se pode chamar de recuperação. Acreditavam que favorecer demais o jogo era assumir um risco para o futuro da criança, que se tornaria um jogador, ou seja, um indivíduo ligado ao jogo a dinheiro. Não esqueçamos o valor negativo que o jogo assumia nessa época.

Já no século XVIII, podemos encontrar ainda inúmeros autores e pedagogos que pensavam dessa maneira, tais como Johann Bernard Basedow (1723-1790, alemão, seguidor das idéias de Rousseau). De acordo com seus conselhos, o professor deveria propor exercícios divertidos, incitando as crianças a considerá-los como jogos. Esse autor atribuía um lugar importante à espontaneidade da criança. Discípulo de Rousseau, ele sugeria, seguindo Locke e outros, um ensino mais próximo do real, isto é, que apresentasse em primeiro lugar à criança coisas e não palavras ou fórmulas, assim propunha um método baseado no jogo e na conversação, preconizava os trabalhos manuais e condenava o abuso do latim. Desse modo, a educação podia começar em crianças pequenas, de maneira sistemática, através de jogos, de conversações, de imagens. Seu método, cujo centro era o jogo, não questionava a perspectiva de Erasmo. A criança jogaria muito, mas seus jogos deveriam, ao mesmo tempo, servir para exercitar sua inteligência e para facilitar seus estudos. Para chegar a esse estado de jogo, Basedow utilizava auxiliares em uma espécie de educação mútua:

⁴³ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

⁴⁴ ERASMO, D. *l'education des enfants* [1529], trad. Fr., Genebra, 1966, p. 422-423. apud. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

“São crianças mais velhas que ainda gostam de jogar com outras mais novas, educadas, instruídas com o maior cuidado, que têm o talento e o desejo de serem amadas por seus amigos e que jogam com prazer com eles todos os jogos instrutivos descritos no Método”.(BASEDOW, 1889: 230-231)⁴⁵

De Erasmo a Basedow, o educador deveria controlar o conteúdo do jogo de modo que permitisse à criança adquirir conhecimentos relevantes neste ou naquele momento. O jogo não seria senão uma forma de ganhar o interesse da criança, porém não teria valor pedagógico em si mesmo.

Partindo para a perspectiva de Juan Luis Vives, humanista espanhol, que conviveu com Erasmo e Tomás Morus e foi preceptor de Catarina de Aragão, encontramos divergências com os autores anteriores: nela o jogo era considerado como meio de expressão das qualidades espontâneas ou naturais da criança.⁴⁶ Certamente, Vives também pertence à corrente de pensamento daqueles para quem o jogo é recriação do espírito para o estudo, mas esse proporcionava a oportunidade de testar e observar as crianças. O jogo revelava sua natureza psicológica real, pois as crianças mostravam suas inclinações reais quando jogavam. Aqui o jogo não é formador, mas revelador, por essa razão adquire um lugar na estratégia educativa. Descobre-se assim um uso legítimo da futilidade. Vives apresenta também um outro ponto de vista para o jogo, aquele que nele vê a oportunidade de exercitar o corpo. Além do objetivo de recreação, os jogos, nesse contexto, não são evidenciados por serem jogos, mas sim por serem exercícios físicos.⁴⁷

Todos esses exemplos mostram o jogo como não sendo educativo por si mesmo, é um dado da natureza infantil que deve ser utilizado para aprimorar a eficácia pedagógica do professor. O jogo podia ser usado para permitir um relaxamento necessário, cujo objetivo era propiciar um novo esforço intelectual, ou então tornar lúdico um exercício didático, tal como o aprendizado do alfabeto. O educador podia

⁴⁵ BASEDOW, *Elementarwerk*, citado por A. Pinoche, *La réforme de l'éducation en Allemagne au Dix-huitième siècle – Basedow et le philanthropinisme*, Paris, Armand Colin, 1889, p. 230-231. *apud*. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

⁴⁶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Moderna. São Paulo, 1989.

⁴⁷ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

compreender seus alunos, observando seus jogos, ou utilizar, na falta de algo melhor, os jogos coletivos tradicionais para não esquecer a educação do corpo. Recreação e artifício didático eram, pois, as duas grandes direções que orientavam a relação entre o jogo e a educação. Essa maneira de considerar o jogo deve ser relacionada à visão de criança dessas épocas. A função a que se atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem da criança.⁴⁸

Já vimos que o jogo infantil sempre sofreu sendo comparado com o jogo adulto a dinheiro, mas com *La Levana*, obra de Jean-Paul Richter, ele aparece como uma atividade séria, havendo uma valorização que permitiria relacionar o jogo à educação, como sendo fonte de felicidade e por excelência, atividade infantil. Surgiu assim, uma autonomia da atividade lúdica infantil que permitiu a emergência de um discurso específico próprio, não transponível ao jogo do adulto. A noção de jogo apareceu então bem ampla e o jogo revelou-se, desse modo, fator de desenvolvimento. É o início da concepção moderna sobre o jogo.

Mais adiante, Jean-Paul evocou também o aspecto social do jogo. Fez referência a Rousseau através da idéia de um contrato social entre as crianças; sendo essa uma outra forma da recapitulação (idéia de que há correlação, até mesmo repetição entre a história da humanidade e o desenvolvimento individual), a criança reproduziria a origem da sociedade através de seus jogos, pois governada pelos adultos só podia ter a experiência da liberdade, da democracia, em seus jogos. Em consequência, Jean-Paul pleiteava uma autonomia infantil, uma auto-educação. Descobriu-se assim, o aspecto formador do jogo em nível da sociabilidade e do caráter. Infelizmente, não encontramos nesse pensador exemplos da sua teoria posta em prática. Com efeito, esses textos não parecem ter incidência direta sobre as práticas da época. Com Jean-Paul, observamos como o Romantismo, pensando a criança de outro modo, pôde pensar diferentemente o jogo e plantar os germes de novas concepções que sustentam nossa modernidade.

Passando para o romantismo alemão, podemos observar Hoffmann com seus textos fantásticos ou maravilhosos, onde seus contos, por meio de personagens e alegorias, sabiam traduzir em uma linguagem acessível certos aspectos essenciais desse pensamento. O célebre conto *Casse-noisettes et lê roi dès rats* estabeleceu uma visão animista do jogo que o aproximou do mundo maravilhoso das fadas: é a valorização do

⁴⁸ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

brinquedo enquanto ligado à infância e suporte do maravilhoso. Percebeu-se nitidamente uma desvalorização da ciência e da educação clássica em detrimento de uma valorização da educação espontânea: natureza, maravilhoso, criatividade. Conseqüentemente, é esboçada a idéia de que a educação poderia espontaneamente se desenvolver no jogo tendo a natureza como base de uma auto-suficiência infantil. Mesmo esse texto não sendo um tratado pedagógico, pois é uma fábula, uma narrativa maravilhosa, justifica e esclarece a valorização do jogo proposta indiretamente por inúmeros textos românticos. Devemos considerá-lo como o testemunho, no seio do romantismo, da presença do pensamento que concede ao jogo espontâneo da criança o mais alto valor educativo.⁴⁹

Ainda falando do pensamento romântico, devemos citar Fröebel (1782-1852), pois esse teve uma influência real na educação da primeira infância, com seus métodos situando ao centro o jogo e certos brinquedos específicos. Foi o primeiro a organizar de modo sistemático o que se chama hoje de educação e a considerar que a primeira escola, chamada de Jardim de Infância, deveria estar voltada para a família, considerando a educação maternal. Em sua obra: *L'éducation de l'homme*, atribui grande importância ao jogo e à linguagem considerando-a expressão do interior tão rico da criança. Vê o jogo como o mais alto grau de desenvolvimento da criança dessa idade, representando diretamente o interior da alma infantil, sendo a espontaneidade e liberdade suas principais qualidades. O jogo aparece como modelo e imagem da vida geral do homem. Fröebel utilizava materiais estimulantes, específicos, manipuláveis e simbólicos como brinquedos que oferecia à criança e deixava-a livre para que os utilizasse em seus jogos, favorecendo suas manifestações exteriores assim como graus de desenvolvimento da vida interior do espírito humano. Um grande exemplo é a bola, que possuía grande valor simbólico e ao mesmo tempo, exercia verdadeira fascinação na criança pequena, seu jogo era utilizado para levar à descoberta da lei esférica, sendo ao mesmo tempo exercício de linguagem e meio de ocupar e entreter o espírito e o corpo da criança com atividades prazerosas:

⁴⁹ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

“Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo”.
(FRÖEBEL, 1859: 5)⁵⁰

O pensamento de Fröebel se coloca a todo o momento em relação com Deus. A unidade do todo é Deus, da natureza (manifestação do exterior) e da inteligência (manifestação do interior). Tudo provém somente de Deus que é o único princípio de todas as coisas. A educação tem por fim conduzir o homem ao conhecimento desse princípio.⁵¹ Com Fröebel, o que estava apenas esboçado em Jean-Paul e Hoffmann tornou-se um programa real de educação, pois ofereceu uma proposta coerente para colocar o jogo no centro do processo pedagógico, ao menos para as crianças até os sete anos.

Podemos citar também a Sala de Aula de Asilo, uma instituição de ensino de caridade destinada a crianças menores de sete anos (França – 1833) que utilizava o jogo com um duplo papel: refazer as forças do aluno depois de uma atividade árdua e dar às vezes ao próprio trabalho a aparência de entretenimento.

“Nas salas de asilo, todo estudo, por mais árido que possa ser, é aparentemente apenas um jogo e, no entanto, a ordem admirável que preside esses jogos exercita as crianças para a atenção, para a docilidade, aciona todas as faculdades positivas do espírito e do caráter, reprime e modifica todas as inclinações que devem ser combatidas. (L’Ami de l’enfance, L’éducation infantinee L’école maternellee, 1ª série, t. 1, 1835, p. 331.)”⁵²

Jeanne Girard, inspetora das escolas maternais, escreveu um texto em 1911, apresentando o método francês de educação maternal e se referindo ao jogo educativo:

⁵⁰ FRÖEBEL, *Manuel des jardins d’enfants – Les six dons de Fröebel*, tr. Fr., Paris, C. Borrani, 1859, p.5 *apud*. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

⁵¹ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

⁵² *L’Ami de l’enfance, L’éducation infantinee L’école maternellee, 1ª série, t. 1, 1835, p. 331. . 331. apud*. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

“Jogo educativo: é uma fórmula nova; tira todo seu valor da idéia generosa que ela quer despertar no coração das educadoras da primeira infância, pois a escola maternal não tem por missão fazer trabalhar as crianças no sentido penoso da palavra. Seu papel é preparar a educação de suas faculdades física, intelectual e moral, convidando-as a exercícios que as agradem, que sejam uma alegria para elas, pelos quais tomem gosto, chegando assim a trabalhar sem o saber: o jogo é o trabalho da criança.” (GIRARD. 1911: 5)⁵³

Como podemos observar nessas palavras, trata-se de dar a forma de jogo ao trabalho da criança, antes que considerar que o jogo enquanto tal, sem intervenção do adulto, é o equivalente do trabalho. Tentam compensar a falta de trabalho da criança por jogos que tenham os mesmos objetivos dos trabalhos. A expressão “jogo educativo” traduz esta conciliação entre o respeito à criança e a necessidade de continuar a disciplinar o processo educativo. Vemos aqui semelhanças às idéias de Erasmo, com a diferença que se desenvolve em um contexto teórico que reconhece um valor educativo ao jogo enquanto tal.

O final do século XIX assistiu ao nascimento de uma psicologia da criança que desenvolveu um método científico. Paralelamente, surgiram novos discursos pedagógicos e novos discursos sobre o jogo, que provinham, pelo menos parcialmente, da transferência de princípios e de quadros teóricos originários do romantismo. Os primeiros a escrever sobre jogo e educação foram filósofos, educadores ou poetas, agora é a vez da ciência fundamentar esta relação.

Preyer, *L'âme de l'enfant* (1881), atribui especial importância aos movimentos reflexos, aos impulsos, aos instintos e ao inato da criança, o que leva a deduzir que o próprio homem tem uma origem natural e que está intimamente aliado ao resto da natureza viva. É nesta abordagem sobre a criança entre homem e animal que se situa Karl Groos e sua biologia do jogo. O jogo remete ao instinto (ele é natural, universal, biológico); permite o treinamento do instinto (pré-exercício) e resulta da seleção natural, explicação estritamente darwiniana do jogo.

⁵³ GIRARD, J. *Jeux éducatifs recueillis sous la direction de*, Paris, Geldage, col. Écoles maternelles et enfantines: méthode française d'éducation, 2.ed., 1911, p.5. *apud* BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

Edouard Claparède (1873-1940) utilizou muito as idéias de Groos e tirou delas conseqüências práticas, sua psicologia aplicada, justificando biologicamente o papel do jogo na escola, que fundamenta o movimento da Escola Nova. Para ele, a educação deve assentar-se sobre o conhecimento da criança, a pedagogia deve ser precedida de uma psicologia da criança. O jogo desempenha uma função de articulação entre esses dois aspectos. Estudado pela psicologia, é como um motor do autodesenvolvimento da criança e, por conseguinte, como um método natural de educação.

“O desenvolvimento psicológico não se realiza por si só, quero dizer que não é simplesmente o resultado do desdobramento das forças inatas que o recém-nascido recebeu como herança. Não, a criança deve desenvolver por si própria. Os dois instrumentos aos quais ela instintivamente recorre para realizar essa obra são o jogo e a imitação.” (CLAPARÈDE, 1956: 1, p.116.)⁵⁴

Na época que se segue à Primeira Grande Guerra Mundial, de 1914-18, podemos observar um certo vigor dos defensores de uma renovação radical do sistema escolar: um mundo em paz deve se basear em uma nova maneira de educar as crianças, pois não pode se excluir dentre as causas da guerra a educação que haviam recebido dos adultos. Defendem a fundamentação da educação na psicologia, ou mais genericamente, no conhecimento da criança. Surge a Escola Nova, que pretende ser a tradução pedagógica da nova ciência que a psicologia da criança constitui.

“A escola nova é aquela que procura satisfazer a espontaneidade infantil, que reconhece seu valor e pretende favorecer todas as suas manifestações.(BLOCH, 1951.)”⁵⁵

Essa espontaneidade vai levar a valorizar o jogo e, de modo geral, a considerar que a escola deve ser o local de expressão da liberdade. A educação renovada está inteiramente predisposta a abrir um espaço para o jogo, e entre seus fundadores encontra-se Claparède. Além disso encontramos os elementos teóricos, oriundos do

⁵⁴ CLAPARÈDE, Edouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental*. Editora do Brasil. São Paulo, 1956.

⁵⁵ BLOCH, Marc-André. *Filosofia da Educação Nova*. Editora Nacional. São Paulo, 1951.

Romantismo, que são a própria origem da valorização do jogo como suporte educativo. Fröebel se incorporou fácil e retroativamente a esse movimento: liberdade, atividade, espontaneidade, naturalismo e individualização descrevem perfeitamente a atividade lúdica que não é mais considerada como uma recreação.

Entretanto, surge uma outra tendência, que é a de transformar a atividade lúdica e espontânea da criança em um trabalho com as características do jogo. Freinet propõe uma solução a esse impasse e pode-se encontrar em Dewey, assim como em Maria Montessori e Ovide Decroly uma perspectiva idêntica. Para Freinet são as condições econômicas externas que levam a opor jogo e trabalho, supostamente idênticos do ponto de vista psicológico. Nos dois casos, trata-se de uma atividade voluntária, das quais apenas uma, para obter seu resultado, tem necessidade de um processo de atividade mais prolongado. Não há mais o que distinguir entre os jogos e os trabalhos. O jogo é assim uma forma inicial de trabalho.⁵⁶

Encontramos em Montessori os principais aspectos da escola nova, com especificidades que lhe são próprias. Descobre-se novamente aquela exaltação da natureza infantil, portadora de todas as esperanças de renovação da humanidade.

“Somente a natureza, que estabeleceu suas leis e determinou certas necessidades do ser humano em desenvolvimento, pode ditar o método de educação marcado pelo objetivo de satisfazer às necessidades e às leis da vida..” (MONTESSORI, 1965: 10)⁵⁷

A liberdade baseada no respeito aos ritmos individuais de aprendizagem da criança é o centro da pedagogia de Maria Montessori. Para tanto, é preciso preparar seu ambiente, oferecendo-lhe material adaptado a suas capacidades. O melhor é dar à criança a possibilidade de imitar os adultos, fornecendo-lhes objetos proporcionais a sua força e a suas possibilidades em um ambiente no qual possa movimentar-se, falar e direcionar-se para uma atividade construtiva e inteligente. Sabe-se que essa adaptação começou pela confecção de mesas e cadeiras adequadas ao tamanho da criança. A perspectiva de Maria Montessori mostra como, a partir de princípios filosóficos bastante aproximados de Fröebel, pode-se construir uma pedagogia que marginaliza o jogo em

⁵⁶ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

⁵⁷ MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. Editora Flanboyant. São Paulo, 1965.

benefício de exercícios, de tarefas, de uma trabalho livre que valoriza a criança rumo a um objetivo, nesse caso ligado a seu processo interno e personalizado de desenvolvimento. A liberdade não leva necessariamente ao jogo. A organização do ambiente material é que vai produzir a diferença. Percebe-se muita ênfase à educação sensorial em detrimento do uso da imaginação.⁵⁸

Estudando Decroly e seus centros de interesse, observamos a utilização dos jogos como essencial para a aprendizagem na medida em que se trata da atividade característica da infância.

É principalmente pelo jogo que a criança difere do adulto. A criança joga o tempo todo: joga quando está com sono, joga quando está comendo ou passeando. O que quer que faça, o faz jogando (...)A criança joga tanto mais quanto coisas houver ao seu redor com as quais possa jogar.” (DECROLY, 1952: 8)⁵⁹

Para Decroly, a diferença entre jogo e trabalho é a diferença entre um objetivo inconsciente, mas que o educador ou o psicólogo são capazes de evidenciar, e o objetivo consciente. Nessas condições, podem-se imaginar transições entre o jogo e o trabalho, e superar a oposição aparente. Daí o projeto legítimo do educador que vai ser o de orientar essa transição entre o jogo e o trabalho: a aparência deve ser a do jogo, (a alegria e o prazer são essenciais), mas o objetivo se torna cada vez mais consciente.

Entre 1921 e 1932, após seus estudos e pesquisas biológicas, Jean Piaget produziu seus primeiros textos psicológicos em que analisou a especificidade do pensamento infantil (representação do mundo, causalidade, julgamento moral). Durante esse período, encontramos a primeira obra que versa sobre o jogo, no caso, o jogo de regras. O problema estudado por Piaget é a relação da criança com a socialização e sua compreensão das coerções que regem o funcionamento da sociedade. Para fazer isso, ele procedeu à análise do jogo de regras (essencialmente o jogo de bolinhas de gude) nas

⁵⁸ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

⁵⁹ DECROLY, Ovide, “*L’éducation de l’enfant avant 6 ans*”, conferência de março 1923, publicada em V. Decordes, *Lê jardin d’enfants à l’école Decroly*, Bruxelles, CIREB, 1952, p.8. *apud* BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

condutas lúdicas da criança. O jogo apareceu como um meio de acesso às representações espontâneas da criança no que concerne à lei.

O jogo foi entendido como uma atividade lúdica, cuja naturalidade é preservada e portanto, por esse fato, essencial para a investigação do psicólogo. Se o jogo é preservado da influência social, permite descobrir a gênese de valores sociais relativos ao direito e à democracia. Esses valores são alicerçados na natureza à medida que o jogo não é aqui considerado como um produto social. Já em 1946, seu objeto de estudo não foi o jogo, mas o desenvolvimento de um instrumento essencial à inteligência, o símbolo. O papel atribuído ao jogo simbólico justificou o estudo sobre o jogo em geral, mas fortemente centrado na explicação do primeiro. O jogo não foi estudado por si mesmo, mas porque constitui uma das raras atividades espontâneas da criança, que permite a leitura de suas representações e a verificação do desenvolvimento das funções semióticas.⁶⁰

Surgiu assim um novo paradigma com relação ao jogo, que tornou possível sua associação com a educação e teve efeitos nos discursos sobre o ensino, muito especialmente no nível pré-escolar. A origem disso foi romântica, mas a concepção foi reformulada nos quadros biológicos científicos procedentes do darwinismo, da teoria da evolução. Claparède garantiu a passagem da teoria à pedagogia. Tudo evidencia uma justificativa do uso do jogo no âmbito escolar.

Partindo para Freud e a psicanálise, buscaremos analisar o lugar que concedem ao jogo. Na realidade, é Mélanie Klein que se referiu a este como meio da cura analítica de crianças. Se o jogo enquanto tal não existe para a psicanálise, faz parte, no entanto, de um grupo de fenômenos humanos muito importantes naquilo que revelam do funcionamento psíquico do homem: jogo, sonho, humor e pilhéria, atividade artística.

Freud completou a visão do jogo, sem discuti-la: esboçou contudo, o caminho de uma especificidade do jogo (especialmente em relação à arte). Mas esse caminho não foi realmente explorado por ele. Enfim, parece que o jogo, na psicanálise, tendeu a desaparecer em benefício do que serviu para exprimir. Para a psicanálise, indagar por que a criança joga não parece ser a pergunta correta. O problema é, antes, saber o que, no jogo, a criança revela de si mesma, ou melhor, de seu funcionamento psíquico. O jogo pareceu ser, antes de tudo, uma excelente situação para descobrir alguns aspectos

⁶⁰ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

do psiquismo humano, daí seu uso ulterior pela psicanálise da criança.

Melanie Klein dedicou-se a desenvolver uma análise conforme à dos adultos, com uma pequena diferença técnica. Manteve, assim, os critérios da cura analítica: necessidade de usar como ponto de partida a transferência e a resistência, necessidade de levar em consideração as tendências infantis, o recalque e seus efeitos, a amnésia, a compulsão à repetição e, por fim, a necessidade de fazer emergir a cena primitiva; o analista enquanto intérprete. A estratégia era uma modificação técnica, dada à impossibilidade de usar a associação livre de maneira contínua, introduzindo a técnica do jogo. O jogo não era uma modificação dos princípios da análise, mas, com crianças, o meio de ser fiel a eles.

Jogar é agir, e a ação é a expressão primitiva por excelência. O jogo era assim visto como fiel à forma mais primária de expressão da criança. Mas, enquanto Melanie Klein se interessava pelo jogo unicamente por ser um meio de comunicação, Winnicott importou-se em analisar além do jogo, a atividade do jogo, o “jogar”. A novidade era a terapia como rito lúdico. Sem justificar uma relação privilegiada entre jogo e educação, a psicanálise construiu uma idéia fundamental de que jogo é o terreno necessário, sobre o qual, o conjunto da personalidade e, sobretudo a parte criativa desta, vai erigir-se. Uma coisa ficou clara: pode haver reservas quanto ao papel educativo do jogo, mas não se poderia negar sua contribuição mais global para a construção da personalidade.⁶¹

Depois de reconhecidas as necessidades das crianças, comprovadas pelos conhecimentos biológicos e psicológicos, foi necessário oferecer a elas uma liberdade de movimento e ação através das quais se permite realizar as experiências pessoais indispensáveis à descoberta e ao conhecimento do ambiente, encontrar obstáculos que lhe vão propor problemas geradores de reflexão, medir seu poder sobre os seres e as coisas, elaborando assim, pouco a pouco, graças tanto ao fracasso quanto ao êxito, sucessivos esquemas de ação. Rompe-se com a visão naturalista da educação e é valorizada a cultura como contexto educativo. A liberdade não é tão importante quanto a intervenção do professor e o jogo passa a ser visto como um ambiente. O espírito do jogo penetrou nas classes da Escola Maternal dos anos 70 através da atmosfera que proporcionava e era encontrada principalmente nos cantinhos de brincadeira (boneca, panelinhas,...).

⁶¹ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

Mas, Snyders (1988) faz sérias críticas à escola que assume vários papéis para cumprir sua principal função, quando ensina o sistemático, escondendo-o sob o disperso e quando recorre ao obrigatório dissimulando-o sob aparências de livre escolha. Afirma que essa escola chega até mesmo a levar seus alunos a confundirem a classe com a recreação, o jogo com o trabalho, a própria escola com o lazer. Ressalta que a escola abandonou seu próprio papel, que o espontaneísmo educacional é a legitimação da ordem vigente e que a omissão do professor torna-se não uma atitude democrática, mas uma ação conservadora disfarçada. Apesar dessas críticas, observamos em suas obras o tema da alegria, principalmente em seu último livro, quando invoca a alegria da cultura espontânea, depois a da cultura elaborada, abordando especificamente a escola sob o prisma da alegria. Vê a alegria como a totalidade da pessoa que progride, totalidade no sentido da vida: sentir-se, compreender, força de agir. A alegria da cultura como que fortalecendo a confiança em si mesmo e na vida.⁶²

Se formos estudar a prática pedagógica brasileira a partir da difusão das creches (1970), observaremos que a princípio, as instituições estavam mais preocupadas com a educação higiênica, emocional, religiosa e física e só posteriormente, algumas adotaram propostas conteudísticas incluindo, na rotina diária, atividades gráficas voltadas para tarefas de alfabetização, outras adotaram o brincar espontâneo, sem suporte material, e outras começaram a formar grupos de estudos para compreender melhor a natureza de um trabalho educativo vinculado ao brincar.⁶³

Nesse contexto, o brincar livre, embora desejável, era utópico, pois não havia materiais e espaço adequados às crianças. Apenas em algumas escolas havia pequena quantidade de brinquedos doados. Em outras, que adquiriam brinquedos e observava-se um predomínio de brinquedos destinados ao desenvolvimento cognitivo, como blocos lógicos, encaixe e classificação e pouca representatividade de brinquedos do campo simbólico.

Partindo para o estudo do pensamento de Vygotski (1988), podemos observar a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Ele revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações

⁶² GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8.ed. Ática. São Paulo, 2001.

⁶³ KISHIMOTO, Tizuko. M. *A história da pré-escola em São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1998.

interativas. Afirma que dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.⁶⁴

Em um de seus estudos, Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, afirma que se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras, pois reconhece uma falta de qualidade nas instituições infantis brasileiras e com isso uma seleção inadequada de aspectos da cultura relacionados com o saber instituído da escola elementar sobre os elementos caracterizadores da cultura do país como: o carnaval, rituais do Bumba meu boi, festa de coroação dos reis, capoeira, futebol, as lendas, contos e a multiplicidade de brincadeiras oferecidas pelo folclore infantil. Verifica que o imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica brasileira, com suas lendas e contos que foram excluídos dos conteúdos escolares, ocasionando a separação entre a escola e a cultura.⁶⁵

Afirma ainda que a riqueza das lendas e contos retratados por pintores como Portinari, que representam brincadeiras tradicionais, são pouco exploradas no cotidiano escolar. E que cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrindo o espaço para que a criança receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça seu repertório imaginativo.⁶⁶

Os pressupostos de Vygotski de que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis, favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas é, também, o caminho apontado por Bruner (1996), que abre as portas da escola para a entrada da cultura e condiciona o saber a um fazer. Aprendizado esse que começa com brincadeiras em que se aprende a criar significações, a comunicar-se com outros, a tomar decisões, decodificar regras, expressar a linguagem e socializar.⁶⁷

Tizuko também afirma que os profissionais de educação infantil no Brasil deveriam discutir mais sobre a interação criança-criança e a criança-adulto por meio da

⁶⁴ VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

⁶⁵ KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogos tradicionais Infantís*. São Paulo. Vozes, 1993.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. tradução Yves Bonin. Paris. Retz, 1996.

brincadeira e suas implicações pedagógicas; pois qualquer adulto que observe uma criança brincando percebe que essa situação contribui para sua inserção social. Quando brincam, as crianças confrontam-se com uma variedade de problemas interpessoais e sociais: “Quem vai ser o primeiro?”; “Por que não é minha vez agora?”; “Ela não cumpriu o combinado”. Essas situações de conflito exigem que a criança perceba que faz parte de um grupo que deve ser respeitado, ouvido; que deve ter respeito às regras; que precisa cooperar e assumir suas responsabilidades com o sucesso ou o insucesso do que foi combinado.⁶⁸

Brincar exige troca de pontos de vista, o que leva a criança a observar os acontecimentos sob várias perspectivas, pois sozinha ela pode dizer e fazer o que quiser pelo prazer e contingência do momento, mas num grupo, diante de outras pessoas, percebe que deve pensar aquilo que vai dizer, que vai fazer, para que possa ser compreendida. A relação com o outro, portanto, permite que haja avanço maior na organização do pensamento do que se cada criança estivesse só.⁶⁹

Vygotski indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam.⁷⁰ A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, expressa-se através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.

Segundo Piaget, durante o processo de desenvolvimento da criança, são constituídas quatro estruturas de jogos: **de exercício, simbólico, de regras e de construção**. O que caracteriza cada uma é sua importância para a construção do conhecimento.

Nos **jogos de exercício**, a forma de assimilação é funcional ou repetitiva, assimilação funcional do objeto, fazer pelo fazer. Quando algo se estrutura como forma, apresenta a tendência de se repetir funcionalmente e essa alimentação funcional constitui fonte de satisfação ou prazer. Não repetir, constitui fonte de dor ou de ameaça à sobrevivência do sistema. Os jogos de exercícios são formas de repetir, por exemplo,

⁶⁸ SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2.ed., 1988.

uma seqüência motora e por isso formar um hábito. A repetição, com seu sentido funcional é matriz para regularidade, fundamental para a aprendizagem escolar e para a vida e caracterizam a atividade lúdica da criança no período de desenvolvimento que Piaget chamou de sensório-motor e que compreende, em média, os primeiros dezoito meses de vida, mas também se manifesta posteriormente. Devemos considerar que ao mesmo tempo em que as características dessa estrutura continuam sendo parte fundamental das outras estruturas de jogos (esquecer isso significa ter uma vida sem prazer, caracterizada por um fazer imposto externamente ao sujeito e, por isso, sem sentido para ele). Fazer algo uma única vez, tem pouco sentido na escola, mas a repetição sem sentido lúdico (prazer funcional), sem ser um jogo de exercício, não vale a pena.⁷¹

No **jogo simbólico**, que se instala a partir de um ou dois anos de idade, acontece o início da representação, ou seja, da possibilidade de substituir o real pelo que a criança descobre ou inventa e se caracteriza por seu valor analógico, ou seja, por se poder tratar *A* como se fosse *B*, ou vice-versa. Trata-se, portanto, de repetir como conteúdo, o que a criança assimilou como forma nos jogos de exercício. Os jogos simbólicos caracterizam-se pela assimilação deformante, pois nessa situação a realidade (social, física...) é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja. Isto é, os significados que ela atribui aos conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações – maiores ou não – dos significados correspondentes na vida social ou física. As fantasias ou mitos que a criança inventa ou que escuta tantas vezes e que tanto a encantam, são igualmente expressões dessa assimilação deformante; e têm, além disso, uma função explicativa: fantasiando ou mitificando, a criança pode compreender, a seu modo, os temas presentes nessas fantasias. A criança, assimilando o mundo como pode ou deseja, criando analogias, fazendo invenções, mitificando, torna-se produtora de linguagens, criadora de convenções e graças a essas construções simbólicas, pode submeter-se às regras de funcionamento de sua casa ou de sua escola. Isso favorece a integração da criança a um mundo social cada vez mais complexo. Os significados das brincadeiras podem ser, por intuição, inventados pelas crianças. Essas construções realizadas no contexto dos jogos simbólicos e as regularidades adquiridas nos jogos de exercício serão fontes da assimilação das futuras operações mentais, se os jogos de

⁷¹ MACEDO, Lino de, PETTY, Ana Lúcia Sícoli e PASSOS, Norimar Christe. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.

exercício são a base para o como, os jogos simbólicos são a base para o porquê, mas a coordenação entre o como e o porquê só se dará com a estrutura de jogos seguinte, graça à assimilação recíproca.⁷²

Já os **jogos de regra** contêm, como propriedades fundamentais de seu sistema, as duas características herdadas das estruturas dos jogos anteriores: **regularidade**, pois o *como fazer* do jogo é sempre o mesmo, até que modifiquem as regras e as **convenções**, pois as regras são combinados arbitrários, criados pelo inventor do jogo ou por seus proponentes, que os jogadores aceitam livremente. Mas há algo que é próprio à estrutura dos jogos de regra: seu caráter **coletivo**, ou seja, nessa estrutura só se pode jogar em função da jogada do outro, os jogadores sempre dependem um do outro, por isso a idéia de assimilação recíproca. Recíproca pelo sentido da coletividade e de uma regularidade intencionalmente consentida ou buscada e ainda pelas convenções que definem o que ambos os jogadores podem ou não fazer no contexto do jogo. Nesses jogos, o valor lúdico das ações continua tendo uma importância fundamental. Esse valor principia pela pergunta: “-Quer jogar?” E, em geral, a criança é livre para dizer sim ou não.

Mas os jogos de regras possuem um caráter competitivo e, por extensão, a individualidade, mas a competitividade por si só, não é má nem boa: caracteriza uma forma de problematização universal na vida. A competição caracteriza-se por uma estrutura assimétrica de diferença, porque nesse sistema não se tem *um para um*, ou *tudo para todos*, e sim *um para muitos*. O que modifica o sentido da competição em diferentes contextos é o modo como se reage diante dela. Em uma comunidade indígena, por exemplo, numa situação em que se tem um barco que comporta apenas três pessoas, quando oito necessitam passar para o outro lado de um rio, a forma de resolver esse problema pode ser diferente do que acontece em outra comunidade. Assim, o que se deve ser criticado não é a competição em si, mas certas formas culturais ou políticas de se reagir diante dela.

Outro significado importante para a competição é o da competência, da habilidade pessoal ou talento, para enfrentar problemas e resolvê-los da melhor forma possível. A competência é o desafio de superar a si mesmo. Nesse sentido, o outro, a quem se vence, é apenas uma referência para o vencedor. A importância estrutural dos

⁷² MACEDO, Lino de, PETTY, Ana Lúcia Sícoli e PASSOS, Norimar Christe. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.

jogos de regra corresponde a seu valor operatório. Nessa estrutura de jogos, fazer, no sentido de conseguir e compreender são complementares e implicam a assimilação recíproca de esquemas, porque aqui para ganhar são inevitáveis: a coordenação de diferentes pontos de vista, a antecipação, a recorrência o raciocínio operatório.

Por isso, o fim – ganhar dentro das regras – tem de ser coordenado com os meios – regras do jogo, competência, etc. A socialização – inserção no mundo social e cultural – faz-se por intermédio de regras, essas representam o limite que regula as relações entre as pessoas. No jogo de regra, a criança tem seu espaço para adaptar-se a um ambiente social regado, que é imposto e muitas vezes não compreensível.⁷³

No **jogo de construção**, ao contrário do jogo da regra, a forma se subordina ao conteúdo, ou seja, a ênfase é dada ao processo, no qual as relações ou estruturas são meios para a realização do conteúdo. Esse jogo é a vivência cultural e familiar de papéis, em que, por meio de brincadeiras, encenações, representações, podem-se reconstruir conteúdos fundamentais para cada indivíduo. O gozo no jogo de construção é definido pelas vivências do processo e do resultado a que se chega. É uma estrutura que tem por característica possibilitar a reconstrução do real, seja um objeto, uma cena visível, seja um acontecimento. Esse jogo nos remete à vida social, à vida de trabalho, à vida adaptativa. Permite à criança a livre construção, para que possa dispor-se às exigências da vida adaptativa, dessa entrega ao real que faz parte do ser social. Herda a imaginação criativa, a vivência antecipada do real, por meio do desenho, do faz-de-conta, do *ser grande*.

Em todos esses tipos de jogos, a criança tende de, ao mesmo tempo, levar em conta seus esquemas de ação e ajustá-los às características do objeto e dos outros indivíduos com quem se relaciona. A possibilidade de troca com o mundo decorre da construção de esquemas de assimilação, por intermédio dos quais a criança pode conferir significado aos objetos e às pessoas, e incorporar a realidade ou o outro.

Os jogos são importantes na escola, mas antes disso são importantes para a vida. Por que se joga? Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para sobreviver – com poucos recursos pessoais, culturais, sociais – em um mundo difícil. No jogo podem-se encontrar respostas, ainda que provisórias, para perguntas que não se sabe responder. O jogo possui um valor psicopedagógico, primeiro, porque esse pode significar para a

⁷³ MACEDO, Lino de, PETTY, Ana Lúcia Sícoli e PASSOS, Norimar Christe. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.

criança uma experiência fundamental, de entrar na intimidade do conhecimento, de construir respostas por meio de um trabalho que integre o lúdico, o simbólico e o operatório. Segundo, porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação – por isso de produção de conhecimento – em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento, no qual as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica, espiritual. Enfim, superior.⁷⁴

Cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a criança receba outros elementos da cultura que não a escolarizada, para que beneficie e enriqueça seu repertório imaginativo. Concretizar pressupostos de Vygotski, de que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas é, também, o caminho que abre as portas da escola para a entrada da cultura e condiciona o saber a um fazer.⁷⁵ Aprendizado esse que começa com brincadeiras em que se aprende a criar significações, a comunicar-se com outros, a tomar decisões, decodificar regras, expressar a linguagem e socializar.

Pesquisas efetuadas em creches e pré-escolas demonstram que os materiais privilegiados pelas instituições infantis continuam sendo os impressos (exercícios para colorir, ligar os pontos e outros em papel), os educativos (ou seja, puramente com finalidade didática) e até os que são resultado de uma cultura capitalista (Barbie, Batman...), predominando o modelo escolar, marginalizando a expressão, a criatividade e a iniciativa da criança. A cultura brasileira, na sua forma pluricultural, rica em folclore, não habita os domínios escolares a não ser em agosto, quando é tradicionalmente comemorado.

Cabe ao educador consciente, trazer para o cotidiano das crianças **o belo, o verdadeiro e os valores**, resgatando as raízes de nossa cultura. E as brincadeiras infantis são o meio pelo qual ele tornará possível esta prática.

⁷⁴ MACEDO, Lino de, PETTY, Ana Lúcia Sícoli e PASSOS, Norimar Christe. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.

⁷⁵ VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2. Ed., 1988.

CAPÍTULO IV

A PRESENÇA DE ELEMENTOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE

NAS BRINCADEIRAS INFANTIS: UM ESTUDO DE CASO

A PRESENÇA DE ELEMENTOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE NAS BRINCADEIRAS INFANTIS: UM ESTUDO DE CASO

“O corpo só preserva as idéias que lhe sejam instrumentos ou brinquedos, que lhe sejam úteis, que o estendam, para incorporação da natureza como parte de si mesmo; que lhe dêem prazer, porque não se vive só de pão, mas também de jogo erótico e artístico.”
(ALVES, Rubem, 1983: 36)⁷⁶

Para aplicar nossa proposta de introduzir a transdisciplinaridade em turmas iniciais do Ensino Fundamental através do ensino lúdico, escolhemos o método de estudo de caso, pois por ser esse tema inédito, um estudo qualitativo de sua metodologia poderia dar subsídios a outras iniciativas semelhantes.

A escolha do método de estudo de caso deve-se principalmente pelo uso das metodologias qualitativas, onde estivemos em contato estreito e direto com as turmas pesquisadas, seus elementos e seu contexto, coletando e analisando situações.

A preocupação com o processo foi muito maior do que com o produto, pois seria de enorme importância os objetivos a serem alcançados.

Nos concentramos em três fases, sendo a primeira exploratória, a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemáticas dos dados e na elaboração do relatório.

Na fase exploratória, participamos do desenvolvimento do projeto Brincadeiras Infantis com turmas do Ensino Fundamental de escolas em diferentes contextos. A partir dessa observação tivemos subsídios para estabelecer as questões fundamentais

⁷⁶ ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 5.ed. Cortez. São Paulo, 1983.

que através dos contatos firmados nos forneceram dados para o estudo.

Na fase da delimitação do estudo, estabeleceu-se uma coleta sistemática de informações, com elementos estruturados e fez-se a seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte, que foram fundamentais para chegar a uma compreensão mais completa da comunidade estudada.

Na fase da análise sistemática e da elaboração do relatório, pudemos reunir as informações, analisá-las e torná-las disponíveis aos participantes do projeto para que manifestassem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que foi relatado. A partir disso pudemos captar as reações imediatas sobre a validade do que foi apreendido.

Evidentemente, essas fases não se completaram numa seqüência linear, mas sim se interpolaram em vários momentos, através de um movimento constante no confronto teoria – empirismo.⁷⁷

4.1. Delimitação do objetivo

Este estudo de caso teve por objetivo verificar a viabilidade da introdução de elementos da transdisciplinaridade através de brincadeiras infantis, proporcionando a dinamização da imaginação criadora, através de símbolos e imagens, sempre tendo como base o bem, o belo e o verdadeiro e com isso, despertando noções de valores humanos.

Brincadeiras como: Amarelinha, Escravos de Jó, A Canoa Virou, Salada, Saladinha, e outras, resgatam situações de outros tempos e lugares, lendas, cantos, mitos que continuam presentes em suas músicas e regras e podem ser exploradas de forma a conduzir a uma práxis transdisciplinar.

⁷⁷ LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marly E. D.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.

4.2. A seleção do público alvo

Foram escolhidas as séries iniciais do Ensino Fundamental por serem constituídas de alunos entre seis e oito anos e essa idade representa uma faixa etária em que as crianças ainda estão com o nível mítico-simbólico, (o nível de realidade anímico, regido pelas formas imaginárias) muito desenvolvido.

Foram escolhidas as escolas E.M. Abel José Machado e E.M. Analice Maciel de Jesus por fazerem parte de um outro projeto em que atuo, o Projeto Telemar Educação, que no momento reúne cinquenta e uma escolas em dezesseis estados brasileiros. Além disso, são escolas que possuem proposta pedagógica sócio-construtivista e um diferencial no trabalho com as séries de alfabetização.

Outro fator responsável pela definição das escolas foi a localização das mesmas, pois estão em cenários bem diferentes entre si.: a Escola Abel José Machado fica no Município de Massambará, Distrito de Vassouras, no Estado do Rio de Janeiro, e possui grande parte dos alunos trabalhando na plantação de tomate. A Escola Analice Maciel de Jesus fica em Tartarugalzinho, cidade litorânea do estado do Amapá.

Escola Municipal Abel José Machado



Figura 2: Foto tirada por Katya dos Santos Garabetti Souza em abril de 2001 da fachada da E.M.Abel José Machado

A Escola Municipal Abel José Machado localiza-se na Rua Abel Machado, nº 77, no Distrito de Massambará, Município de Vassouras no Estado do Rio de Janeiro. É

uma escola de zona rural, sendo a principal economia da região a plantação de tomate. Sua diretora é a Sr^a Maria de Lurdes Patrasso de Oliveira Fagundes e a professora Cláudia Valente foi a responsável pelo desenvolvimento do Projeto que foi fruto deste Estudo de Caso. Possui 613 alunos, atendendo desde a Educação Infantil até a 8^a série do Ensino Fundamental, incluindo Educação de Jovens e Adultos.

A Escola tem como objetivo criar uma sociedade mais justa e humana, onde os alunos que nela estudam sejam cooperativos, responsáveis, solidários e éticos, convivendo de forma democrática. E entende que o respeito às diferenças sociais, raciais, culturais, religiosas, entre outras, são frutos de cidadãos conscientes, que dentro de uma sociedade visa o bem comum e não o seu unicamente. O grande objetivo da comunidade e principalmente da escola, é que esta possa ser formadora de cidadãos pensantes, que respeitem o semelhante.

Segundo a proposta pedagógica da Escola, o aluno é o principal elemento de construção de seus conhecimentos, sendo o professor o elemento mediador dessa aprendizagem. Cabendo a este, estimular seu aluno e criar situações de problematização, fazendo com que estes busquem soluções para resolução desses problemas. Esta metodologia está baseada nos princípios de Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, que propõem uma pedagogia ativa e cooperativa em sala de aula, onde o centro de conhecimento e aprendizado se dá através da interação do aluno com o meio do qual compartilha.

Escola Municipal Analice Maciel de Jesus

A Escola Municipal Analice Maciel de Jesus localiza-se na Rua 25 de agosto, sem número, no Município de Tartarugalzinho, no Estado do Amapá. É uma escola de zona litorânea, sendo a principal economia da região a agricultura e a pesca. Sua diretora é a Sr^a Francisca Miranda Paiva e a professora Daisy Costa foi a responsável pelo desenvolvimento do Projeto fruto deste Estudo de Caso. Possui 472 alunos, atendendo o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos de 1^a a 4^a séries.



Figura 3: Foto tirada pelo professor Walmir de Oliveira Santos em agosto de 2002 em frente à escola.

4. 3. A seleção das brincadeiras infantis

As brincadeiras selecionadas para o estudo de caso foram: Amarelinha, A canoa Virou, Salada, Saladinha e Escravos de Jó. Os cuidados na escolha foram no sentido que as brincadeiras fossem comuns a todas as crianças, que elas refletissem a tradição popular brasileira, que pertencessem a categorias de brincadeiras diferentes (de corda, de roda...) e que se aplicassem aos propósitos do estudo.

Amarelinha: esta brincadeira foi selecionada para podermos trabalhar a importância da *Tradição*, ou seja, aquilo que é passado de uma geração para outra e que conserva nossa cultura. A idéia era que eles comentassem com quem haviam aprendido a brincadeira e observassem que não existe só um tipo de traçado para a amarelinha, visto que enquanto foi sendo passada de um para outro, sofreu modificações.



Figura 4: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos brincando de Amarelinha

Contextualização e definição: essa brincadeira recebeu diversos nomes no Brasil: maré, sapata, avião, academia, macaca, entre outras. É uma das formas do antigo jogo romano dos odres, em que os jogadores deveriam saltar, num pé só, sobre sacos feitos com a pele do bode, untados com azeite. A amarelinha tradicional tem o formato de uma cruz com um semicírculo em uma das pontas, onde está a palavra céu, lua ou cabeça. Depois vem a casa do inferno ou pescoço e a área de descanso, chamada de braços ou asas, onde é permitido equilibrar-se sobre os dois pés. Por último, a área do corpo ou quadrado. Outro formato utilizado é o labirinto ou caracol. Inicialmente desenhada no chão com giz ou carvão, hoje também é fabricada em diversos materiais, como plástico.⁷⁸

As figuras a seguir exemplificam o traçado da brincadeira:

⁷⁸ ATZINGEN, Maria Cristina Von. *História do brinquedo – Para crianças conhecerem os adultos se lembrarem*. São Paulo. Alegro, 2001.

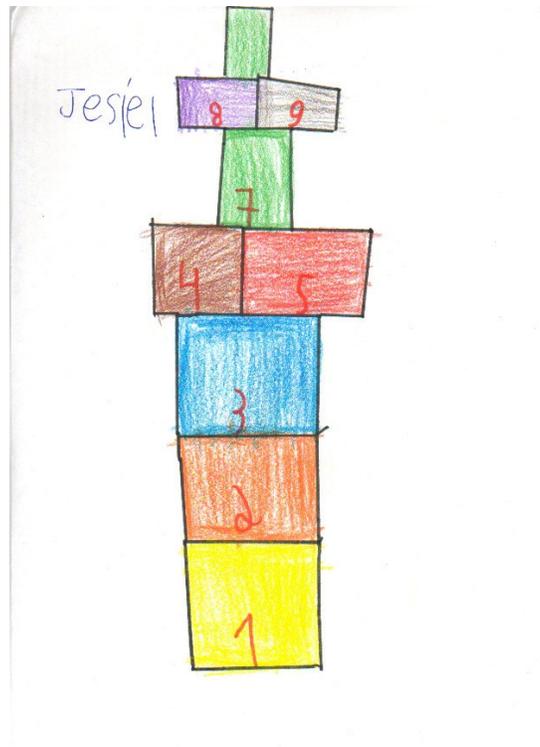


Figura 5: Brincadeira Amarelinha: Produção com lápis de cor do aluno Josiel da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

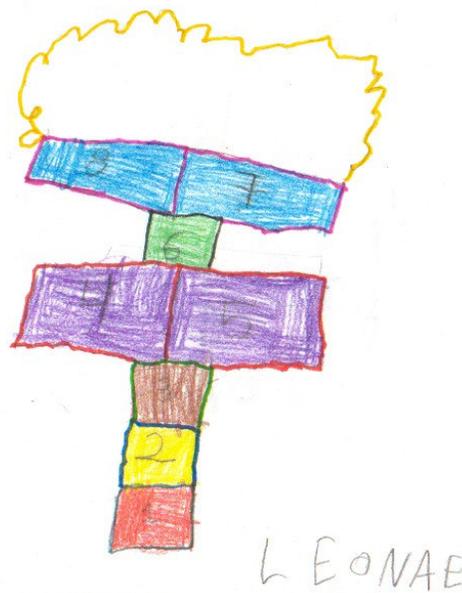


Figura 6: Brincadeira Amarelinha: Produção com lápis de cor do aluno Leonardo da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

A Canoa Virou: esta brincadeira foi selecionada para podermos trabalhar o conceito de *Inclusão*, pois durante a brincadeira, as crianças são excluídas da roda e depois são convidadas a voltar novamente. Assim, elas podem experimentar as duas sensações e conversar sobre elas.



Figura 7: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos brincando A Canoa Virou

Contextualização e definição:

A Canoa Virou

A canoa virou
 Por deixá-la virar
 Foi por causa de (nome da criança)
 Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar
 Tirava (nome da criança)
 Do fundo do mar.

A roda gira cantando o primeiro verso, no qual é mencionado o nome da criança. Essa, deixando as mãos das companheiras, faz meia volta, dá-lhes novamente as mãos e, de costas para o centro da roda, continua a caminhar. Novamente é cantado o primeiro verso, sendo escolhida a criança que estiver à esquerda daquela que virou, procedendo

da mesma maneira que sua companheira. Assim continua a brincadeira, até todas estarem de costas para o centro da roda. Quando o segundo verso for iniciado, atendendo ao chamado de seu nome, as crianças vão voltando à posição inicial, mencionando-se sempre aquela que estiver à esquerda da última que virou. Há também a possibilidade de alterar os movimentos das crianças na roda, fazendo-se, por exemplo, duas rodas concêntricas e sugerindo-se que, enquanto uma gire para a direita, a outra gire para a esquerda. Depois, quando muda a estrofe da música, as rodas invertem a direção do giro e, assim, até o final da música.⁷⁹



Figura 8: Brincadeira A Canoa Virou: Produção com giz de cera da aluna Jéssica da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

⁷⁹ SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.



Figura 9: Brincadeira A Canoa Virou: Produção com giz de cera da aluna Kellen da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

Escravos de Jó: esta brincadeira foi selecionada por oferecer a possibilidade de exploração da cultura negra, de onde a brincadeira se originou, e assim podermos trabalhar os conceitos de *Semelhanças e Diferenças*.



Figura 10: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos brincando Escravos de Jó

Contextualização e definição:**Escravos de Jó**

Escravos de Jó
Jogavam caxangá
Tira, põe
Deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zig, zig, zá
Lá, lá, lá, lá, lá...

As crianças ficam sentadas em roda, cada uma segurando uma pedrinha. Quando começa a música, todas devem passar a pedrinha para a criança de sua direita. Ao cantarem “Fazem zig, zig, zá.” seguram a pedrinha de lado para o outro, sem passá-la para a outra criança.



Figura 11: Brincadeira Escravos de Jó: Produção com colagem da aluna Thalita da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

Salada, Saladinha: A brincadeira Salada, Saladinha foi selecionada por oferecer maior dificuldade motora para as crianças e sendo assim, exigir que elas cooperem umas com as outras para superar suas limitações. Nessa brincadeira também podemos observar a importância da criança se conhecer, conhecer suas limitações e como agir perante elas. É comum aflorarem sentimentos como: medo, ansiedade, coragem e confiança ao se brincar de corda, sendo assim, o tema proposto aqui é o Autoconhecimento.

Contextualização e definição:

Salada, Saladinha

Salada, saladinha,
Feijão com pimenta,
Na hora da janta,
Não tem quem agüenta!

Salada, saladinha,
Bem temperadinha,
Sal, pimenta, salsa, cebolinha,
É um, é dois, é três!



Figura 12: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos brincando de Salada, Saladinha

Duas crianças movimentam a corda em pêndulo, enquanto outra salta e recita a ladainha. Ao acabar, a criança deve sair da corda. Ao pular corda e cantar a ladainha, a criança desenvolve noções espaço-temporais, pois tem que coordenar seu ritmo ao movimento de saltar corda. Para a execução desse trabalho é fundamental que a criança já tenha experimentado a corda (sentir seu comprimento, peso...), bem como realizados alguns exercícios com ela estendida no chão e outros como cobrinha, zerinho e até o “pular corda”. O aprendizado da ladainha pode ser de duas formas: Antes da brincadeira: o professor reúne as crianças em círculo e ensina a música da ladainha. Junto com a brincadeira: o professor vai recitando os versos enquanto solicita a execução do movimento. A solicitação de recitar ao mesmo tempo em que salta a corda, a troca constante de papéis e a existência de diálogos nas brincadeiras motivam as crianças a repetirem inúmeras vezes a atividade. Essa maior quantidade de repetições leva a criança ao desenvolvimento da resistência de força nos saltos, além de auxiliar na ampliação de coordenação dos movimentos necessários para saltar. As brincadeiras com ladainhas desenvolvem a fala e a linguagem, exercitam a memória, facilitam a aprendizagem da seqüência do movimento e dão idéia da duração do tempo. Além disso, representam a transmissão de conteúdo cultural, o que é fundamental, pela importância da preservação da cultura como elemento de identificação de um povo, e pela proposta de trabalho em sala de aula, que considera relevante o conhecimento que a criança já possui ao chegar à escola. A professora pode sugerir que as crianças mudem o andamento (mais rápido / mais lento) da ladainha, o que provocará uma adequação do ritmo individual ao grupal.⁸⁰

⁸⁰ SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.



Figura 13: Brincadeira Salada, Saladinha: Produção com tinta da aluna Flaviane da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

As quatro brincadeiras selecionadas podem ser classificadas como **jogos de regra** por Piaget, pois contêm como propriedades fundamentais de seu sistema a regularidade e as convenções, e seu caráter é coletivo, ou seja, só se pode jogar em função da jogada do outro, os jogadores sempre dependem um do outro.⁸¹

Esses jogos são importantes no sentido de possibilitar às crianças que encontrem respostas por meio de um trabalho que integre o lúdico, o simbólico e o operatório. Fazem com que as crianças passem pela experiência de poder ganhar, perder, jogar novamente, ficar com raiva, medo, alegria, ter esperanças, sentir emoção, prazer...

Nosso objetivo aqui foi tornar disponíveis às crianças brincadeiras tradicionais que pudessem dar conteúdo à sua expressão imaginativa, abrissem espaço para que elas recebessem elementos da cultura que não a escolarizada e enriquecessem seu repertório imaginativo.

⁸¹ MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva *construtivista e psicopedagógica*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

4.4. A seleção das obras de Arte

As obras de arte foram introduzidas no projeto para que o valor Belo fosse alcançado e trabalhado pelas crianças. Para que elas recebessem a obra do artista, agindo sobre seus sentidos e apreendessem um determinado elemento dela que provocasse uma sensação, seja ela de prazer, alegria, excitação ou outra.

A obra *Jogos Infantis* de Brueghel foi selecionada para introduzir o projeto por ser um marco na história das brincadeiras infantis. Foi criada em 1560 e retrata cerca de 250 personagens participando de 84 brincadeiras, sendo que grande parte delas é conhecida ainda hoje. Além disso, serviu de ligação com o conceito que desejávamos trabalhar na brincadeira, que era a *Tradição*.



Figura 14: BRUEGHEL. Editora Globo. São Paulo, 1997. [Coleção de Arte]

A obra *Meninos Brincando* de Cândido Portinari foi selecionada por continuar no tema da brincadeira, mas com leveza, podendo sugerir liberdade e criatividade.



Figura 15: <http://www.portinari.org.br/scripts/cgilua.exe/candinho/viagem/br/abertura.htm>

em 11/08/2002.

A obra *Ogiva em Azul* de Alfredo Volpi foi selecionada pelo seu forte caráter visual e possibilitar a introdução de discussões sobre *Semelhanças e Diferenças*.

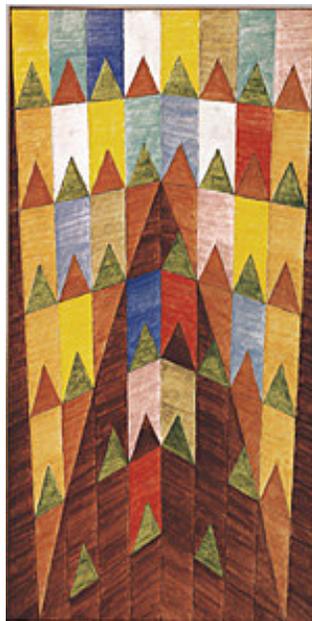


Figura 16: <http://www.dangaleria.com.br/exposicao/conteudoframes.asp?qualexpo=16#> em 11/08/2002.

A obra *sem título* de Miró foi selecionada por apresentar em sua representação o nível mítico-simbólico de realidade, pois apesar de parecer rabiscos de criança, desperta no espectador sensações básicas de alegria, medo, excitação e paixão, no intuito de redescobrir o aspecto mágico e religioso das coisas.

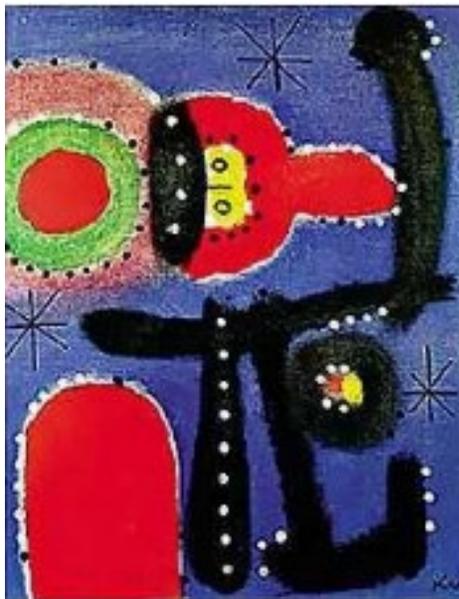


Figura 17: <http://www.surrealismo.net/> em 11/08/2002.

4.5. A definição da metodologia

Ao escolher utilizarmos uma metodologia fundamentada no processo de ensino-aprendizagem tradicional, o método poderia ser o de aula expositiva e interpretação de textos, como ainda é muito usual nas escolas brasileiras. Mas nosso objetivo foi introduzir a transdisciplinaridade e para isso utilizamos uma metodologia que assegurasse a presença da intuição, do imaginário, da sensibilidade, do corpo e dos valores no processo de ensino-aprendizagem.

Definimos então a utilização da metodologia de projetos baseada em Fernando Hernandez⁸², seguindo as etapas de Silvia Fichmann⁸³, com as seguintes etapas:

⁸² HERNANDEZ, Fernando; MONTSERRAT Ventura. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

⁸³ FICHMANN, Sílvia, coordenadora e pesquisadora da Escola do Futuro da USP.

Sensibilização: esta etapa tem a função de sensibilizar os alunos para o tema a ser trabalhado. Utilizamos imagens de obras de arte clássicas, apoiadas no fato de que o Belo é o ato cognitivo que une os seres humanos. O importante nessa etapa foi procurar atingir os órgãos dos sentidos e as percepções dos alunos, trabalhar com as emoções, a imaginação e a intuição.



Figura 18: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos no momento da sensibilização

Investigação e Descoberta: é nesta etapa que se faz a investigação do assunto trabalhado. Nesse caso, a investigação e descoberta foi trabalhada com as crianças através das brincadeiras infantis.

“Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e do universo.”(FRÖEBEL, 1859: 5)⁸⁴

⁸⁴ FRÖEBEL, Manuel dès jardins d'enfants – Lês six dons de Fröebel, tr. Fr., Paris, C. Borrani, 1859, p.5 *apud*. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

Atividades Criativas: nessa etapa é importante a criação com base nas informações obtidas, assim os alunos se utilizam de suas percepções, intuições e imaginação para criar e desta maneira podem reformular as informações obtidas. Em nossa pesquisa, nas brincadeiras, utilizamos atividades com desenho, por ser este um recurso adequado para as crianças registrarem o que fizeram, o que foi mais significativo, ou seja, para tomarem consciência de suas percepções. O que variou foi a técnica do desenho, começando com lápis de cor, giz de cera, colagem e depois tinta.

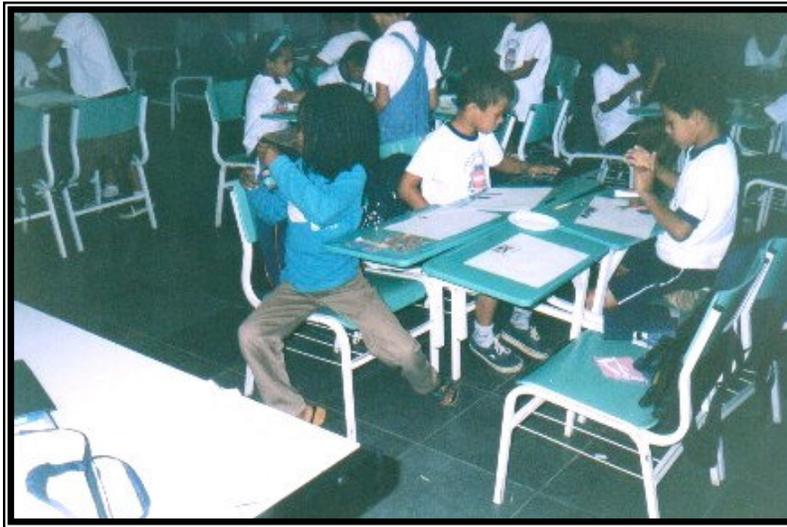


Figura 19: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos no momento da sensibilização

Esquemas: Com a pesquisa e as criações, é comum que as crianças se dispersem um pouco. O importante nesta etapa é fazer uma síntese de idéias para que retomem o objetivo do projeto e tirem suas próprias conclusões.

Para essa etapa, utilizamos o recurso da **roda**, que desde suas raízes históricas com os índios e suas festas ao redor da fogueira,⁸⁵ tem um caráter importantíssimo, tanto histórico, como social e simbólico. Foram importantes os momentos em que o professor sentou em círculo com seus alunos e conversou com eles sobre as atividades. A oportunidades para falar deu às crianças a chance de conectarem suas experiências pessoais com as dos colegas, de refletirem sobre o significado das ações que realizaram,

⁸⁵ WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

de avaliarem seu desempenho e ao mesmo tempo de ampliaram seu vocabulário e sua competência lingüística.

... o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, Paulo, 1996: 132.)⁸⁶



Figura 20: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos no momento da fase de esquemas

Informação que gera Conhecimento: A informação só se torna conhecimento quando assimilada, incorporada, recriada e aplicada a uma situação real da vida da criança. Nesta etapa foram utilizadas estratégias que também serviram como instrumentos de avaliação: os registros das crianças e da professora em forma de portfólios e dossiê, que foram feitos durante o desenvolvimento do projeto. Os portfólios foram montados pelas crianças a partir do desenvolvimento de suas atividades, dos desenhos e da elaboração do diário de aprendizagem e o dossiê foi montado pela professora a partir de seus registros, observações e avaliações.

⁸⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa*. ed.15. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

Modelo do formulário utilizado pelas crianças para avaliação do Estudo de Caso:

AVALIAÇÃO DO PROJETO:



1- Obra de Arte de que mais gostei:

- () *Jogos Infantis* de Pieter Brueghel
 () *Meninos Brincando* de Cândido Portinari
 () *Ogiva em azul* de Alfredo Volpi
 () Pintura de Joan Miró

Porque:

2- Brincadeira de que mais gostei:

- () Amarelinha
 () Brincadeira de Roda: A Canoa Virou
 () Escravos de Jó
 () Brincadeira de Corda: Salada-Saladinha

Porque:

3- Qual brincadeira gostaria que tivesse tido no Projeto? Por quê?

4- O que é melhor, brincar sozinho ou em grupo?

5-Para que servem as regras nas brincadeiras infantis?

6- Você gosta de brincar? Por quê?

Nome: _____

Idade: _____



Modelo do formulário utilizado pelo professor para Avaliação do Estudo de Caso:

Dossiê do Professor:

Nome da Escola: _____

Estado e Cidade: _____

Nome do Professor: _____

Nome do auxiliar (se tiver): _____

Série: _____ Número total de alunos: _____

Avaliação do Projeto:

1ª semana: diagnóstico e Amarelinha

1. Como foi a sensibilização?

2. Como foi a investigação e descoberta?

3. Como foi a atividade criativa 1?

4. Como foi a atividade criativa 2?

5. Como foi a etapa de esquemas?

6. No geral, como as crianças receberam e participaram das atividades propostas? Elas já estavam habituadas a trabalhar dessa maneira? Com esses conteúdos?

7. Como você se sentiu desenvolvendo essas atividades?

2ª semana: Brincadeira de Roda: A Canoa Virou

1. Como foi a sensibilização?

2. Como foi a investigação e descoberta?

3. Como foi a atividade criativa 1?

4. Como foi a atividade criativa 2?

5. Como foi a etapa de esquemas?

6. No geral, como as crianças receberam e participaram das atividades propostas? Elas já estavam habituadas a trabalhar dessa maneira? Com esses conteúdos?

7. Como você se sentiu desenvolvendo essas atividades?

3ª semana: Escravos de Jó

1. Como foi a sensibilização?

2. Como foi a investigação e descoberta?

3. Como foi a atividade criativa 1?

4. Como foi a atividade criativa 2?

5. Como foi a etapa de esquemas?

6. No geral, como as crianças receberam e participaram das atividades propostas? Elas já estavam habituadas a trabalhar dessa maneira? Com estes conteúdos?

7. Como você se sentiu desenvolvendo essas atividades?

4ª semana: Brincadeira com corda: Salada-Saladinha

1. Como foi a sensibilização?

2. Como foi a investigação e descoberta?

3. Como foi a atividade criativa 1?

4. Como foi a atividade criativa 2?

5. Como foi a etapa de esquemas?

6. No geral, como as crianças receberam e participaram das atividades propostas? Elas já estavam habituadas a trabalhar dessa maneira? Com esses conteúdos?

7. Como você se sentiu desenvolvendo essas atividades?

Avaliação Geral do Projeto pelo professor:

1- Obra de Arte de que mais gostei:

- () Jogos Infantis de Pieter Brueghel
 () Meninos Brincando de Cândido Portinari
 () Ogiva em azul de Alfredo Volpi
 () Pintura de Joan Miró

Porque: _____

2- Brincadeira de que mais gostei:

- () Amarelinha
 () Brincadeira de Roda: A Canoa Virou
 () Escravos de Jó
 () Brincadeira de Corda: Salada-Saladinha

Porque: _____

3- Qual brincadeira gostaria de que tivesse tido no Projeto? Por quê?

4- Você gosta de trabalhar brincadeiras infantis com as crianças? Por quê?

5- Você pretende dar continuidade ao projeto? Por quê?

Modelo da avaliação dos alunos utilizada pelo professor:

<i>ESCREVA O QUE ACREDITA QUE OS ALUNOS TENHAM APRENDIDO COM O PROJETO:</i>	
Aprender a conhecer:	Aprender a fazer:
Aprender a viver em conjunto:	Aprender a ser:
Aprender a antecipar:	Aprender a participar (envolvimento):
Comentários:	

4.6 Registro

*“Registrar é deixar marcas.
Marcas que retratam uma história vivida..”
(WARSCHAUER, 1993: 61)⁸⁷*

Os registros são importantes à medida que auxiliam na comunicação oral e escrita e permitem às crianças estabelecer relações entre suas noções informais e aquelas mais complexas envolvidas na brincadeira. Enquanto brincam, muitas vezes não têm consciência do que estão aprendendo, do que foi exigido delas para realizar os desafios envolvidos na atividade. Por isso, pedir que alguma forma de registro fosse feita após a brincadeira faz com que os alunos reflitam sobre suas ações e permite ao professor perceber se eles observaram, aprenderam e se apropriaram dos aspectos mais relevantes que foram estabelecidos como metas ao planejar a brincadeira escolhida. Os alunos comunicam suas percepções quando a eles são dadas diferentes oportunidades para fazer as representações, para discutir se as representações refletem o que pensaram, o que compreenderam, como agiram ou que dúvida tiveram. Entre as várias formas de expressão do registro, podemos citar:⁸⁸

O desenho: é um recurso para facilitar o registro pela criança. Permite que represente o que foi significativo e tome consciência de suas percepções. O desenho de uma experiência é uma atividade para documentar vivências e tudo que nelas for significativo: alegrias, perdas, dúvidas, percepções. Dá ao professor a percepção de que aspecto da brincadeira cada aluno percebeu com mais força. A criança desenha e cria porque brinca. Para ela, a mesma concentração de corpo inteiro exigida no brincar aparece no desenhar. Nesse sentido, o corpo inteiro está presente na ação, “concentrado na pontinha do lápis”, e a ponta do lápis funciona como uma ponte de comunicação entre o corpo e o papel.⁸⁹

⁸⁷ WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

⁸⁸ SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

⁸⁹ Ibidem.

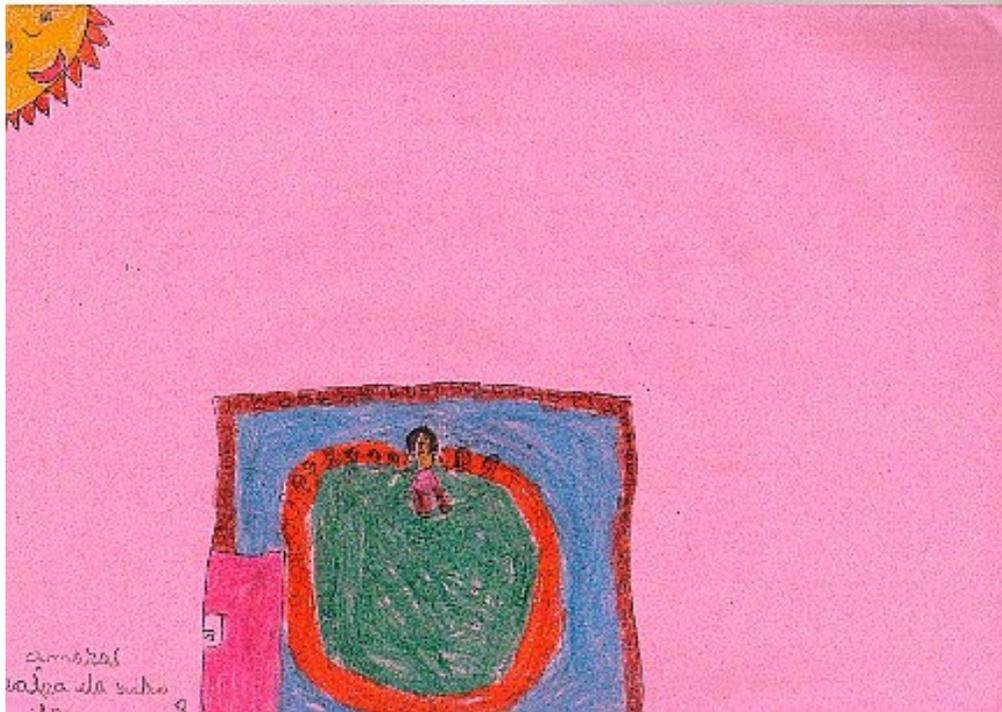


Figura 21: Registro da Brincadeira A Canoa Virou da aluna Daysa
da E.M. Analice Maciel de Jesus em Tartarugalzinho-AP



Figura 22: Registro da Brincadeira Amarelinha do aluno Jesiel
da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

O texto: Escrever sobre uma atividade auxilia as crianças a organizar suas reflexões, registrar suas dúvidas, incompreensões e aprendizagens. O texto elaborado após a atividade serviu para registrar suas percepções sobre as brincadeiras. Ele pode ser feito coletivamente ou, se os alunos já escrevem, individualmente. Caso não saibam escrever, o professor assumirá o papel de escriba, mas quem cria os textos são as crianças.⁹⁰

*“Quando registro, me busco.
Quando me busco, registro.
E monto assim a minha história.
História nascida e escrita
Com dificuldade,
Quando se foi educada
Ouvindo uma outra história,
História do silêncio,
Da não-expressão,
Do não-conflito.
Por esta razão,
Repensar,
Refletir,
Registrar,
é também RE-AGIR.
Contra essa história irreal,
Contra a mornidão,
Contra o sono,
É agir pelo meu sonho,
Que é pensar e
Transformar a
Realidade”.*⁹¹

⁹⁰ SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

⁹¹ WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

Portfólio: O portfólio (pasta de trabalho e registros) é uma modalidade de avaliação devedora do campo da arte. Arquitetos, desenhistas e artistas recolhem, selecionam e ordenam amostras de sua trajetória profissional para poder apresentá-las em um suporte físico (o portfólio), de maneira que o destinatário possa apreciar os marcos mais significativos de seu percurso, ao mesmo tempo em que adquire uma visão global do mesmo.

No Ensino Fundamental, Médio e Superior, é possível realizar um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. A função do portfólio apresenta-se, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo de um curso ou de um período ou ciclo de ensino.

A utilização do portfólio como recurso de avaliação é baseada na idéia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas, sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados.

Por sua vez, a realização do portfólio permite aos alunos sentirem a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenha proposto.

Chegando a essa altura, poderíamos definir o portfólio como um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, e outros) que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.

Mas um portfólio é algo mais do que a recompilação de trabalhos ou materiais guardados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula passados a limpo, ou uma coleção de recordações de aula coladas num álbum. Um portfólio não implica só selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem mostradas. No portfólio é possível identificar questões relacionadas com o modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais são os objetivos de sua aprendizagem, aqueles que foram cumpridos e os que não foram cobertos, onde foi enfocado de maneira inadequada o esforço para a aprendizagem e em que direções torna-se mais promissor enfocá-lo para o futuro. Definitivamente, permite que cada aluno reconstrua seu próprio processo de aprendizagem.

O que caracteriza o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.) como a concepção do ensino e aprendizagem que veicula. O que particulariza o portfólio é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua consecução, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o estudante superou ou localizou um problema.

O portfólio, à diferença de outras formas de avaliação, como o exame, dá a oportunidade aos professores e aos alunos de refletirem sobre o desenvolvimento dos estudantes e suas mudanças ao longo do curso (o que não se aprecia com um exame ou com alguns métodos estatísticos). Ele permite aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada como uma atividade complexa com elementos inter-relacionados. Nesse sentido, ele permite apreciar a relação das partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática. Os projetos de trabalho terminam num portfólio em que cada aluno seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto. Dessa maneira, estendem ao portfólio as estratégias de relação com a informação aprendida durante a realização do projeto.

Como modalidade de avaliação vinculada à reconstrução do processo de aprendizagem, o portfólio tenta abordar algumas problemáticas relacionadas à representação do conhecimento elaborado pelos alunos, ao mesmo tempo em que introduz outras que requerem mudanças com respeito à situação atual da formação dos professores, à perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem, ao papel dos alunos, à

interação docente, à definição dos conteúdos e sua relação com as atividades, à atitude investigadora na sala de aula.⁹²

Dois portfólios nunca são iguais, porque as pessoas são diferentes. Abrir um portfólio bem feito é como abrir uma arca do tesouro, vai motivar para experimentar novas tarefas e re-experimentar as velhas. A vantagem de trabalhar com portfólios é que preserva as fontes primárias de informação sobre o progresso dos indivíduos, ou seja, suas produções.⁹³

Diários de Aprendizagem

Um diário de aprendizagem é um registro da criança. Analisando os diários de bordo preenchidos em navios, conhecidos por muitas pessoas, percebemos que eles são um tipo particular de diário em que o capitão do navio escreve anotações dia a dia do progresso em uma rota marítima. No caso dos diários em processos de aprendizagem, registram o que o indivíduo aprende e o que gostaria de aprender.

O objetivo a longo prazo, de implantar diários de aprendizagem é o de proporcionar uma certa individualização ao planejamento curricular. É uma estratégia para motivar o aluno a descobrir novas maneiras de envolver-se no trabalho. A longo prazo, possibilitam que o aluno defina por si mesmo seus objetivos de aprendizagem e planeje suas atividades de ensino.⁹⁴

No diário de aprendizagem, a criança pode registrar memórias escritas ou desenhadas dos eventos que observa, das pessoas que conhece, das experiências pelas quais passa. Esse diário é semelhante ao diário pessoal, mas diferente porque se concentra nos pensamentos da criança, sobre o que ela tem aprendido e sobre aquilo que ela gostaria de aprender em seguida.

Uma das razões importantes para introduzir diários de aprendizagem no início do processo de montagem de portfólio é que eles irão capturar tipos de aprendizado que as amostras de trabalho não conseguem. Em seu processo de portfólio, os diários de aprendizagem são passos muito importantes por duas razões. Primeiro, eles envolvem a

⁹² HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998

⁹³ SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

⁹⁴ SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

professora e o aluno em discussões rápidas. Segundo, eles proporcionam uma oportunidade regular para a professora escrever comentários a respeito das idéias e dos interesses do aluno, preparando-o para realizar registros escritos mais longos.⁹⁵

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, Paulo, 1996: 42-43)⁹⁶

Exemplo do Diário de Aprendizagem usado pelos alunos no Estudo de Caso:

DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

A brincadeira de hoje foi a **Amarelinha**.
Como foi a brincadeira?

O que aprendi com essa brincadeira:

Como me senti nessa brincadeira:

Nome: _____
Idade: _____







⁹⁵ SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa*. ed.15. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

4.7 A participação da professora

“...é preciso que o professor saiba brincar e tenha uma cara de criança, ao ensinar. Porque cara feia não combina com brinquedo...”

(ALVES, Rubem, 2002)⁹⁷

Algumas vezes, ao propor uma brincadeira, é importante que o professor participe junto com os alunos, pois, ao fazer isso demonstrando prazer, o professor será encarado pelas crianças como um companheiro mais experimentado, além de servir como modelo para elas, já que ele sabe como brincar. Este será também um momento para que o professor possa ter maior conhecimento das reações do grupo e de cada criança em particular. Poderá perceber os diversos temperamentos infantis. Os dois tipos mais encontrados são o da criança tímida e o da criança dominadora. Para a criança dominadora, que sempre deseja o papel principal, deve-se propor brincadeiras que exijam a ação conjunta, provocando nessa criança a necessidade de trabalhar em grupo como parte de um todo, como brincadeiras de roda ou com bola. Quanto à criança tímida, o professor não deve forçar nem propor situações. Em geral, ao ver que todas participam, ela se sentirá impulsionada a experimentar e aos poucos se envolver na atividade. Um outro fator que ajudará a sentir-se mais encorajada será a repetição da brincadeira e o seu envolvimento com os colegas.⁹⁸

Por outro lado, às vezes, é necessário um certo distanciamento das crianças por parte da professora, pois é importante que resolvam sozinhos certas situações. Por exemplo: quando têm que decidir quem vai começar, quem está com a razão durante a discussão de uma regra, ou outra situação em que o exercício do diálogo, da citação de regras, do reconhecimento de estar errado, do voltar atrás em algum ato e outros, são essenciais para desenvolver o relacionamento em sociedade.

Em algumas produções das crianças pudemos observar a presença da professora, como é o caso destes registros da brincadeira *A Canoa Virou*, em que a criança escreve o nome da professora (*Cláudia*) junto ao seu:

⁹⁷ ALVES, Rubem. *É Brincando que se aprende*. Jornal “A Folha de São Paulo” de 17 de dezembro de 2002.

⁹⁸ SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.



Figura 23: Produção com lápis da aluna Luana da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ



Figura 24: Produção com lápis da aluna Nathália da E.M. Abel José Machado-Massambará-RJ

4.8 Desenvolvimento do Estudo de Caso

A proposta de desenvolvimento do Estudo de Caso passada para as escolas foi a seguinte:

- 1ª semana: diagnóstico e brincadeira da Amarelinha
- 2ª semana: Brincadeira A Canoa Virou (de roda)
- 3ª semana: Brincadeira Escravos de Jó
- 4ª semana: Brincadeira Salada, Saladinha (com corda), registros gerais e avaliação do projeto

O desenvolvimento de cada atividade seguiu a estrutura:

Sensibilização: A professora deveria mostrar a imagem da obra de arte e conversar com as crianças. A auxiliar deveria ir anotando os nomes das crianças e suas falas.

- O que estão vendo?
- O que a imagem lembra?
- O que a imagem faz sentir?
- Ou qualquer outra pergunta que a professora julgasse necessária.

Investigação e Descoberta: A professora deveria contextualizar a imagem e o projeto para as crianças. Fazendo perguntas sobre as brincadeiras.

Atividade Criativa 1: Deixar que as crianças se organizassem para brincar e anotar como foi a brincadeira e como decidiram a ordem das crianças na brincadeira.

Esquemas: Terminada a brincadeira, todos deveriam sentar em roda e a professora perguntar às crianças:

- Como foi brincar?
- Quem gostou? Por quê?
- O que foi fácil?
- O que foi difícil?
- Quem não gostou? Por quê?
- Todos brincaram adequadamente? Todos respeitaram as regras?

- Quais eram as regras?
- O que poderia ser melhor?

O professor aproveitaria para falar sobre cooperação, vencedor, perdedor, respeito ao que foi combinado em todas as brincadeiras e no caso da Amarelinha levar a discussão para a importância de resgatar as brincadeiras de nossos antepassados (**tradição**). No caso de *A Canoa Virou*, a discussão seria sobre cooperação, **inclusão** (como se sentiram quando tiveram que virar? E quando retornaram à roda?). Quando da brincadeira *Escravos de Jó*, a discussão seria sobre **semelhanças e diferenças**, trazendo isso para raças e preconceito. Ao brincarem de *Salada, Saladinha*, a discussão deveria levar as crianças para reconhecerem e exporem suas **limitações**, conversarem sobre **a importância de se conhecerem, perceberem suas limitações e como deveriam agir perante elas**. Ou seja, como lidar com sentimentos como: medo, ansiedade, coragem, confiança. Depois da discussão, a professora deveria pedir que cada criança falasse uma única palavra que ficou da brincadeira e anotar.

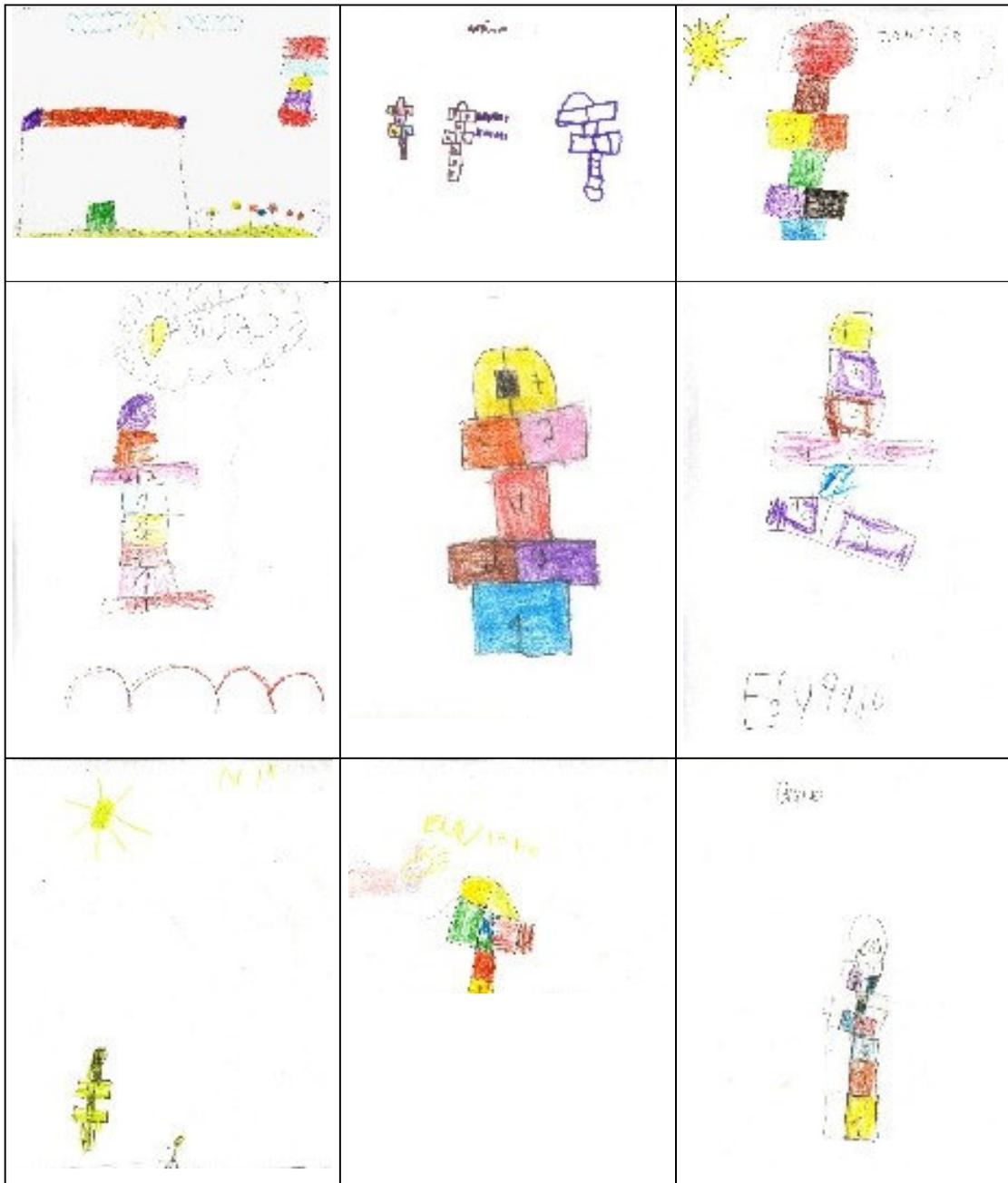
Atividade Criativa 2: De volta à classe, as crianças realizariam a produção artística sobre a brincadeira.

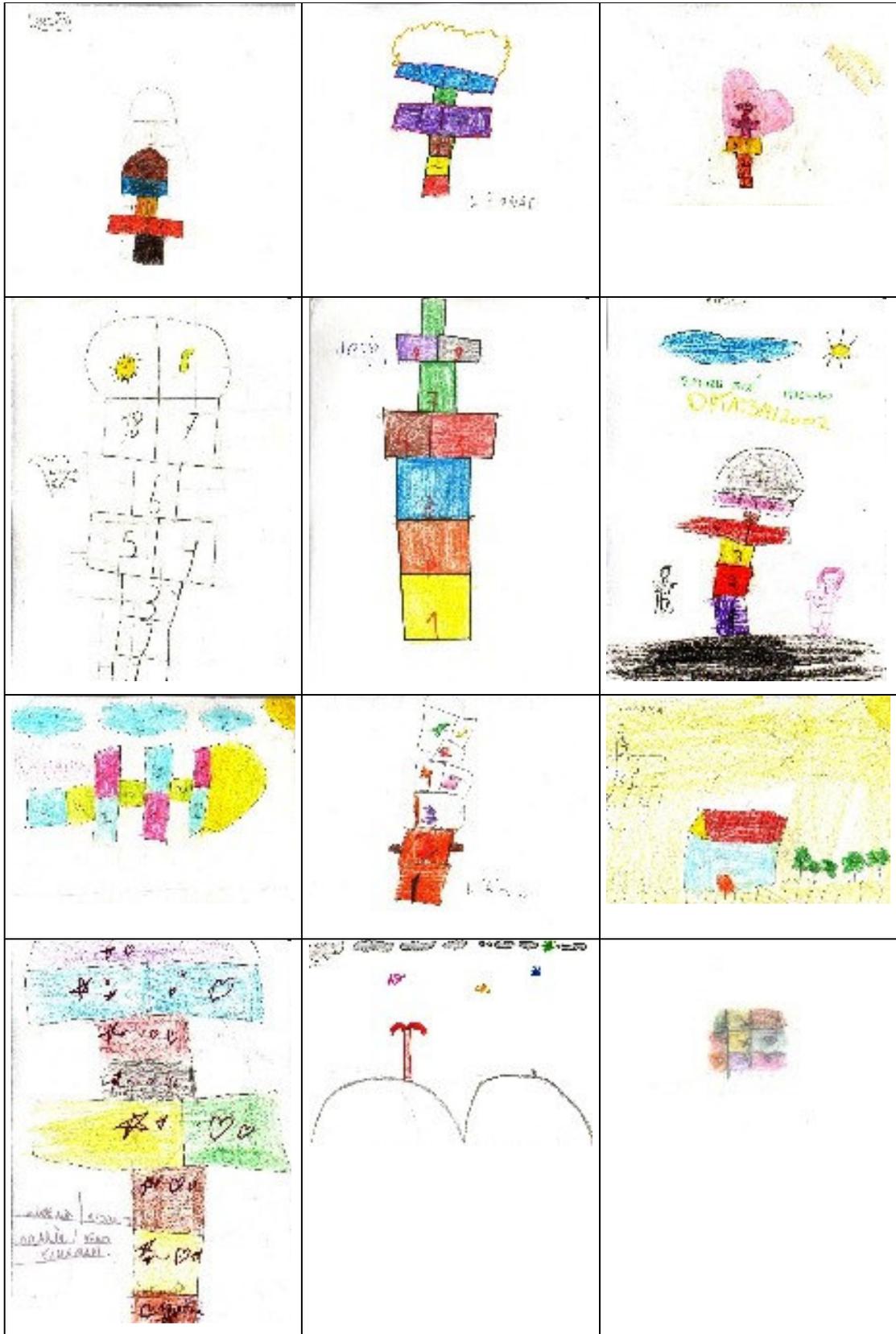
Informação que gera conhecimento: Cada criança registraria em seu Diário de Aprendizagem como foi a brincadeira. A professora deveria fazer o registro da atividade em seu dossiê e anexar as anotações feitas pela auxiliar ao dossiê do professor.

4.9 Produções dos alunos

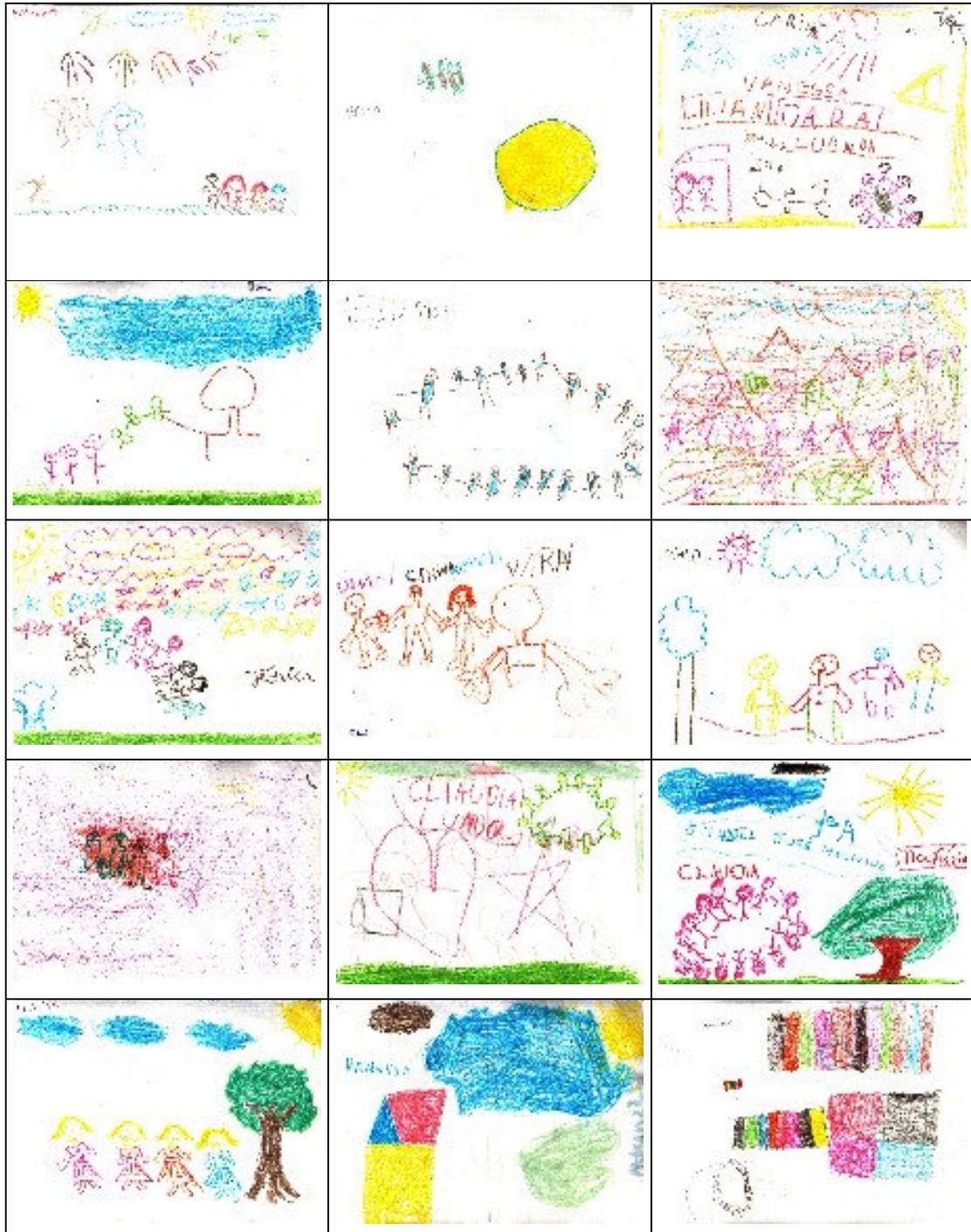
Galeria das produções dos alunos com lápis de cor sobre a brincadeira da Amarelinha

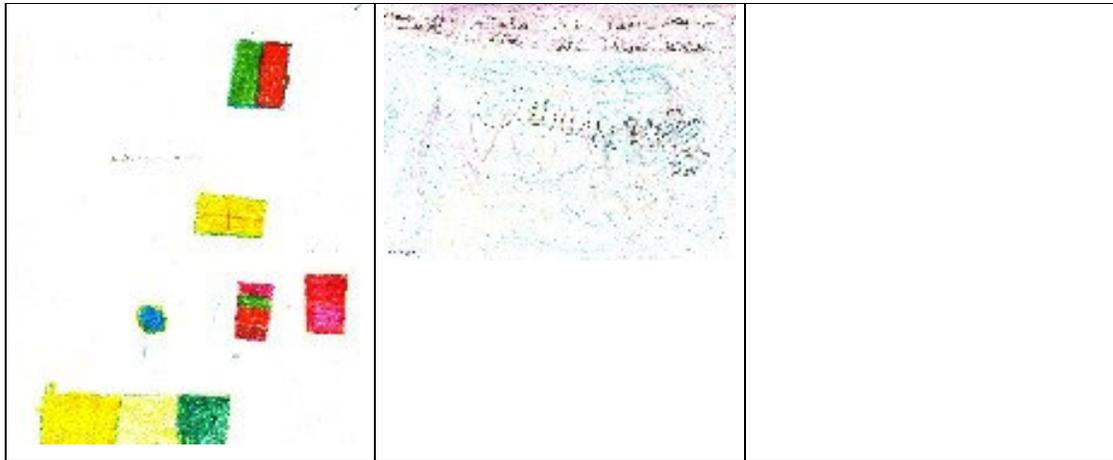
Escola Municipal Abel José Machado em Massambará-RJ





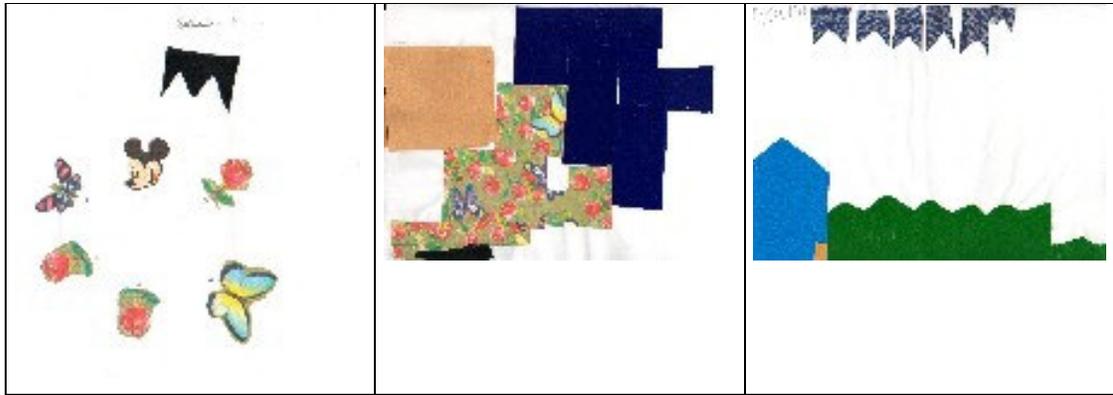
**Galeria das produções dos alunos com giz de cera
sobre a brincadeira A Canoa Virou
Escola Municipal Abel José Machado em Massambará-RJ**





**Galeria das produções dos alunos de colagem
sobre a brincadeira Escravos de Jó
Escola Municipal Abel José Machado em Massambará-RJ**





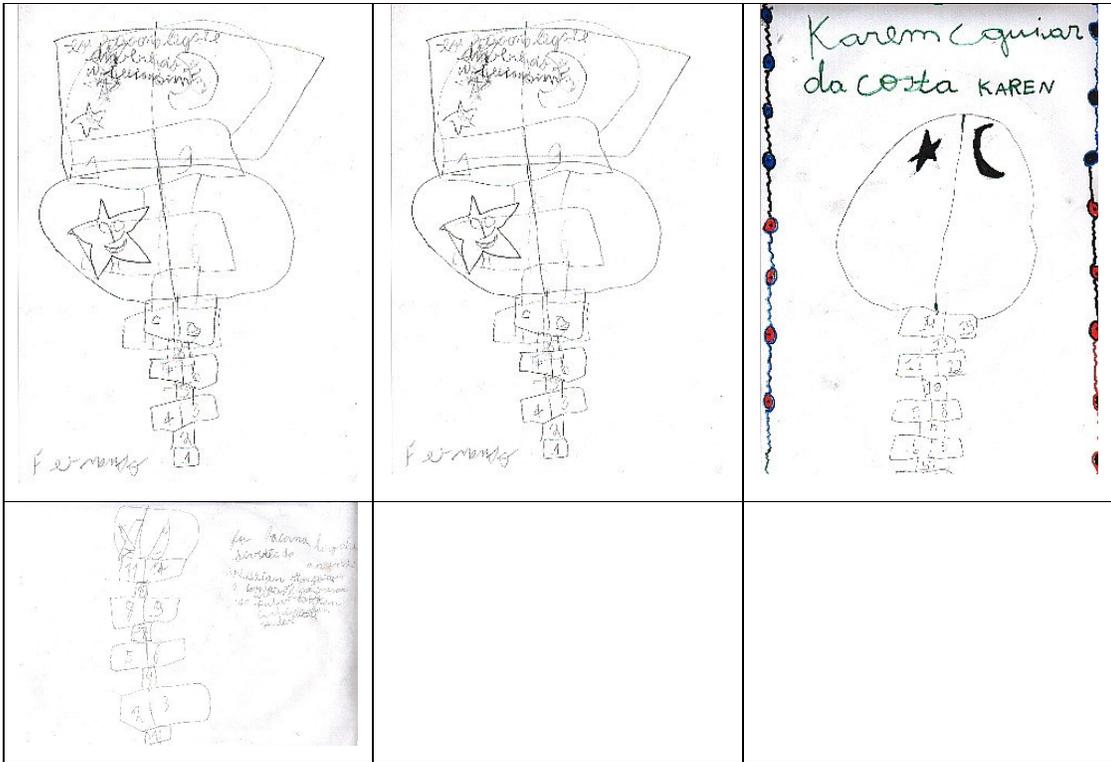
Galeria das produções dos alunos com tinta guache
sobre a brincadeira Salada, Saladinha
Escola Municipal Abel José Machado em Massambará-RJ



Galeria das produções dos alunos com lápis de cor sobre a brincadeira da Amarelinha

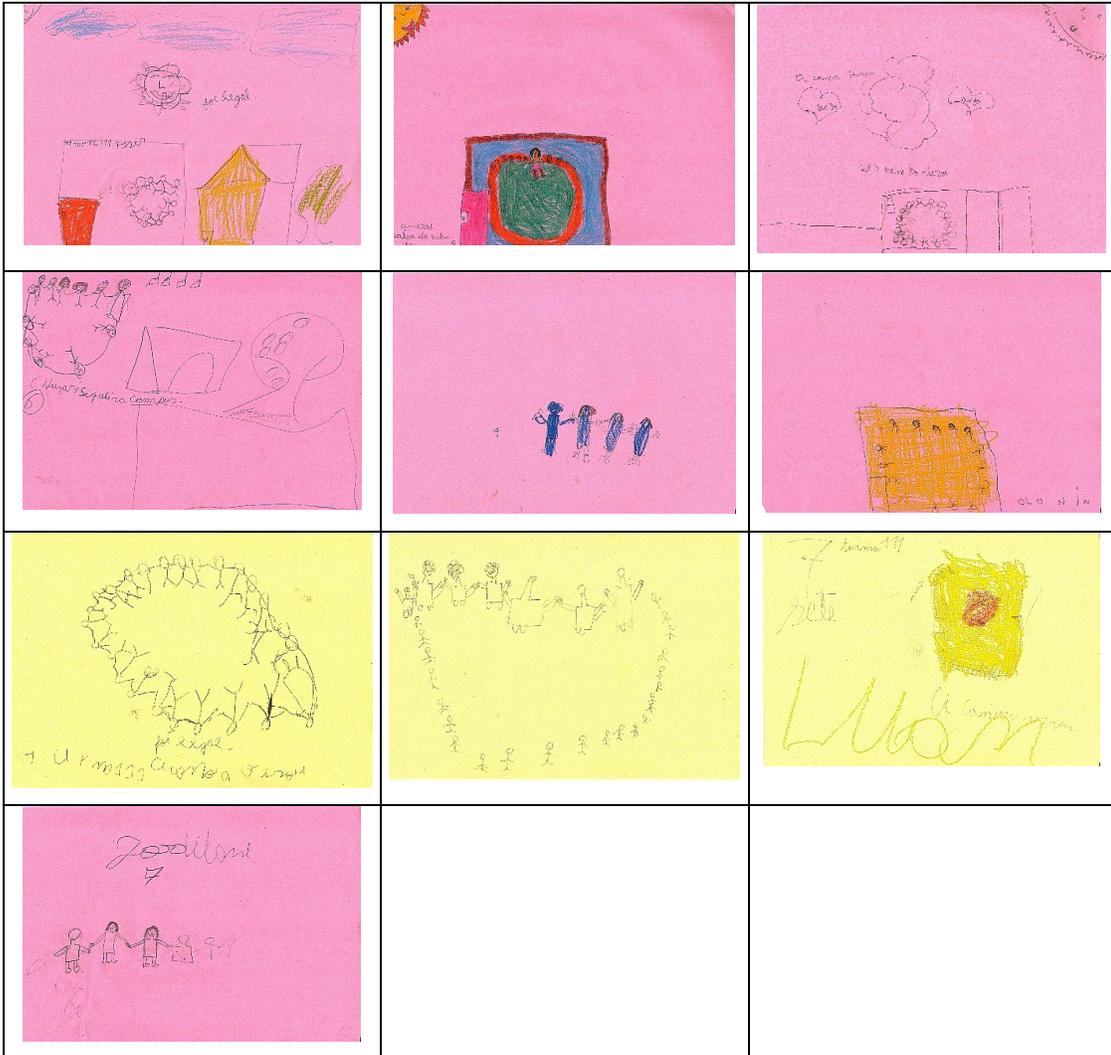
Escola Municipal Analice Maciel de Jesus em Tartarugalzinho-AP





**Galeria das produções dos alunos com lápis de cor
sobre a brincadeira A Canoa Virou
Escola Municipal Analice Maciel de Jesus em Tartarugalzinho -AP**





**Galeria das produções dos alunos com lápis de cor
sobre a brincadeira Escravos de Jó
Escola Municipal Analice Maciel de Jesus em Tartarugalzinho -AP**



**Galeria das produções dos alunos com lápis de cor
sobre a brincadeira Salada, Saladinha
Escola Municipal Analice Maciel de Jesus em Tartarugalzinho -AP**



CAPÍTULO V
CONCLUSÃO

CONCLUSÃO:

“Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (DELORS, Jacques, 2001: 102)⁹⁹

A análise do Estudo de Caso vem confirmar a viabilidade e a necessidade da introdução de elementos da transdisciplinaridade nas séries iniciais do Ensino Fundamental através das brincadeiras infantis, visto que estas proporcionam a dinamização da imaginação criadora, através de símbolos e imagens, tendo como base o bem, o belo e o verdadeiro, despertando noções de valores humanos.

Antes de iniciá-la é necessário observar que a Escola Municipal Analice Maciel de Jesus de Tartarugalzinho-AP foi pouco citada neste estudo pelo fato da professora não ter tirado fotos e não ter efetuado os registros durante a aplicação do Estudo de Caso, que comporiam seu dossiê. Outra observação se faz necessária com relação à não utilização para esta análise dos diários de bordo das crianças de ambas escolas, por não conterem informações suficientes visto que as crianças ainda se encontravam na fase silábica de alfabetização, como podemos observar através desses dois Diários de Bordo de alunos, produzidos durante a aplicação do Estudo de Caso:

(Anexo II)
DIÁRIO DE
APRENDIZAGEM

A brincadeira de hoje foi a Escrava de Jô.
Como foi a brincadeira?
Bem.

O que aprendi com essa brincadeira?
para a pedalar

Como me senti nesta brincadeira?
gosto

Nome: talita
Idade: 7



DIÁRIO DE
APRENDIZAGEM

A brincadeira de hoje foi A Escrava Nôva.
Como foi a brincadeira?
Bem.

O que aprendi com essa brincadeira?
Bem.

Como me senti nesta brincadeira?
Bem.

Nome: NATÁLIA
Idade: 7



⁹⁹ DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 5.ed. São Paulo. Cortez, 2001.

Esta análise foi estruturada a partir dos Pilares da Educação propostos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI¹⁰⁰ e da reflexão sobre o texto *Aprenderes*, anexo, de Maria F. Mello, Coordenadora do Centro de Educação Transdisciplinar da Escola do Futuro da USP.

Os Pilares da Educação definidos para a UNESCO têm como objetivo desenvolver no indivíduo qualidades significativas para que o mesmo possua condições de exercer o seu papel dentro da sociedade. Aos quatro iniciais pilares foram acrescidos mais dois propostos na Declaração de Zurique em 2000: *Aprender a Antecipar*, *Aprender a Participar*. Analisamos o Estudo de Caso, então, desta forma:

Aprender a Conhecer: Na proposta deste Estudo de Caso, observou-se a preocupação em possibilitar que as crianças aprendessem a compreender o mundo que as rodeia, através do prazer de conhecer, de descobrir. Foi enfatizado o despertar da curiosidade intelectual, estimulando o senso crítico e a capacidade de discernir e o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória, o pensamento e a capacidade de perguntar. Os relatos abaixo evidenciam a presença deste “aprender”:

*“Todos participaram ativamente da atividade, realizaram as atividades propostas muito bem e com um acréscimo muito grande na **atenção** que acho que vem se desenvolvendo muito a partir do projeto.”*(VALENTE, Cláudia, professora que aplicou o Estudo de Caso na E.M. José Abel Machado, em seu dossiê, quando perguntada sobre como havia sido a brincadeira Salada, Saladinha)

*“Muito bem, acho que estou alcançando um bom resultado com a turma. Hoje a **concentração** foi melhor e mais adequada para a realização da atividade.”* (VALENTE, Cláudia, professora que aplicou o Estudo de Caso na E.M. José Abel Machado, em seu dossiê, quando perguntada sobre como havia se sentido desenvolvendo as atividades da brincadeira Escravos de Jó)

¹⁰⁰ DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 5.ed. São Paulo. Cortez, 2001.

Aprender a Fazer: Observamos este aprender no Estudo de Caso, ao possibilitar que as crianças se realizassem *fazendo e fazendo com alegria*. A ação foi realizada com ênfase na flexibilidade, competência e dedicação o que pode ser observado nos relatos abaixo:

“O desenho foi muito tranqüilo, todos desenhavam atentamente os seus trabalhos, alguns utilizavam régua e outros recursos, como o colega para fazer a amarelinha” (VALENTE, Cláudia, professora que aplicou o Estudo de Caso, em seu dossiê, quando perguntada sobre como havia sido a brincadeira da Amarelinha)

“Como curtiram! Fizeram com muito capricho, muitos souberam se expressar muito bem através da colagem” (VALENTE, Cláudia, professora que aplicou o Estudo de Caso, em seu dossiê, quando perguntada sobre como havia sido a atividade criativa da brincadeira Escravos de Jó)

Aprender a Viver em Conjunto: antes de qualquer coisa, este aprender se refere ao respeito, para consigo mesmo e para com o outro. Através dos jogos de regra, da reflexão e do diálogo, esse aprender foi incessantemente trabalhado na proposta do Estudo de Caso. Apesar dos jogos contemplarem a competição, essa foi trabalhada no sentido de perceberem a importância do coletivo, de que sua jogada depende da jogada do outro para possibilitar que experimentassem sensações de raiva, de prazer, de alegria, de medo, que são sensações comuns nos seres humanos, mas que muitos adultos não sabem o que fazer com elas. Além disso, os temas propostos durante as discussões: *Tradição, Inclusão, Semelhanças e Diferenças e Autoconhecimento* convergiram para uma cultura de não –violência, tolerância e aceitação do outro, mesmo que o outro fosse diferente. O que contempla a proposta do relatório da UNESCO que se preocupa com a importância da descoberta do outro e também com a participação em projetos comuns, no sentido de estarem preparados para a resolução de conflitos.

Na avaliação realizada pela professora, esta cita o aprender das crianças em relação a “respeitar aos outros” e “aprender a ser amigo”.

“A turma recebeu muito bem a atividade e cada vez mais com o decorrer do projeto vão se adaptando melhor àquilo que no começo para eles foi novidade.” (VALENTE, Cláudia, professora que aplicou o Estudo de Caso na E.M. José Abel Machado, em seu dossiê, quando perguntada sobre como havia sido a brincadeira Escravos de Jó)

Aprender a Ser: a proposta deste Estudo de Caso possibilitou o desenvolvimento das crianças no sentido total, espírito e corpo: sensibilidade, inteligência, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Uma preocupação constante foi a de oferecer momentos para que as crianças pudessem se expressar livremente, privilegiando a diversidade de talentos e de personalidades. Foram oferecidas às crianças atividades que possibilitaram a descoberta e a experimentação desportiva, social, estética, artística e cultural e a complementaridade dos costumes das gerações passadas com a atual, como evidencia o relato da professora:

“Gostei muito, foi um momento em que eles paravam e passavam para o papel realmente o que estavam sentindo, me chamou a atenção isso”.(VALENTE, Cláudia, professora que aplicou o Estudo de Caso na E.M. José Abel Machado, em seu dossiê, quando perguntada sobre como havia sido a atividade criativa da brincadeira A Canoa Virou)

O objetivo da proposta foi de proporcionar à criança um desenvolvimento completo, em toda sua riqueza e na complexidade de suas expressões e dos seus compromissos, através do conhecimento de si mesma e também em relação ao outro. Nesse sentido, observa-se a preocupação em trabalhar com o valor do Bem, pois esse é o que responde ao fim essencial do ser, ou seja, à vontade de buscar a perfeição.

“Só conhecendo nossas incertezas, nossas crenças, nossos condicionamentos, nossas aspirações, conseguiremos ir alcançando vôo, ir nos reunindo, nos transformando e nos aproximando da liberdade e do amor. Esse aprender nos aproxima do Bem, do Belo e do Verdadeiro.” (MELLO, Maria F., 2001)¹⁰¹

¹⁰¹ MELLO, Maria, F. *Aprenderes*, Capacitação Projeto Telemar na Educação, São Paulo, CETRANS-Escola do Futuro-USP, 2001.

Ainda com relação ao Aprender a Ser, observamos mais elementos da transdisciplinaridade presentes na brincadeira da Amarelinha. Pois ao conter em seu esquema gráfico a relação dos números sozinhos, depois em par e a forma como a criança deve se equilibrar neles, a Amarelinha pode introduzir inconscientemente o conceito da **Lógica do Terceiro Incluído**, um dos três pilares da transdisciplinaridade. A figura a seguir ilustra o esquema gráfico mais comum na Amarelinha:



Figura 25: Produção com lápis de cor sobre a Brincadeira da Amarelinha.

da aluna Janifer da E.M. Abel José Machado,

Outro pilar da transdisciplinaridade que observamos na Amarelinha são os **Níveis de Realidade**:

Nível físico ou corporal, regido pelos desejos corporais, que estão presentes no esquema gráfico da Amarelinha desenhado no chão: numeração, equilíbrio, coordenação para jogá-la;

Nível psíquico, regido pelas emoções e pelos pensamentos que estão presentes no conjunto de regras da brincadeira, na relação das crianças entre si e nos seus sentimentos ao jogá-la;

Nível anímico, regido pelas formas imaginárias, que encontramos graficamente representado no trajeto desenhado do esquema da Amarelinha, que possibilita à criança transitar entre o céu e o inferno, o mal e o bem;

Nível espiritual, regido pelo amor e pela compaixão, que encontramos depois do caminho percorrido na brincadeira, o qual leva ao final da mesma e ao coroamento: quando a criança chega no céu.

A Brincadeira de Amarelinha e os Níveis de Realidade

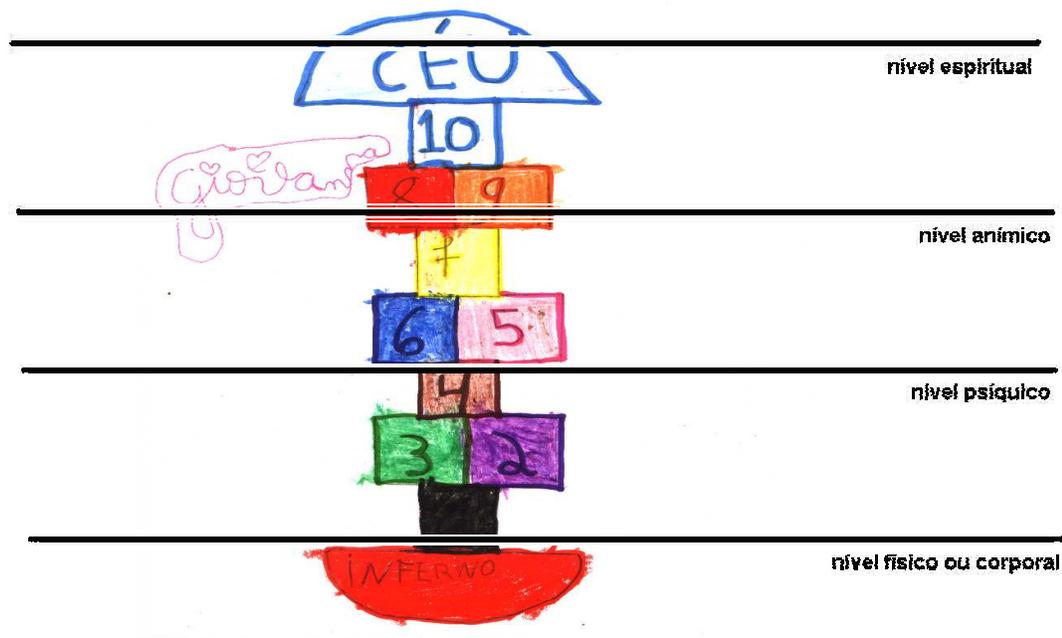


Figura 26: Composição dos níveis de realidade sobre o desenho da Brincadeira da Amarelinha por Katya Garabetti

Os **Níveis de Realidade** estão presentes também nas produções das crianças:

Nível físico ou corporal, regido pelos desejos corporais: observamos, no desenho, representações gráficas físicas, como bicicleta e casinha. Além disso, os desenhos das crianças por toda a folha são da mesma forma.



Figura 27: Produção da aluna Carina, da E.M. Abel José Machado, com lápis de cor, sobre a Brincadeira de roda A Canoa Virou

Nível psíquico, regido pelas emoções e pelos pensamentos: Observamos nesse desenho, como a criança se sente em relação ao jogo através do tamanho que ela dá para ambos.

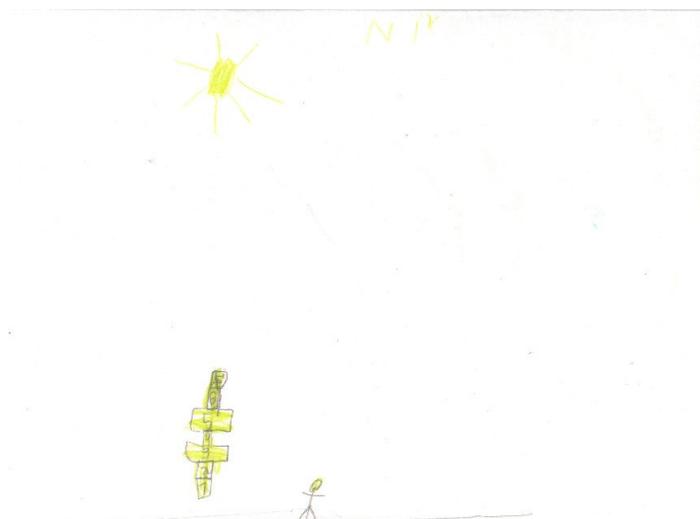


Figura 28: Produção do aluno Stéphan, da E.M. Abel José Machado, com lápis de cor, sobre a Brincadeira Amarelinha

Nível anímico, regido pelas formas imaginárias: evidente nas formas diferentes que a criança usa para a figura humana, enquanto vai avançando para a parte superior da folha, pois os traços vão ficando mais leves, soltos e com menos detalhes.



Figura 29: Produção com lápis de cor, sobre a brincadeira da Amarelinha da aluna Ângela da E.M. Abel Jose Machado,

Nível espiritual, regido pelo amor e pela compaixão: podemos observar nesse desenho um certo espelhamento entre a parte inferior e superior da folha, além disso, as cores usadas (azul e vermelho) nos chamam atenção para o nível espiritual, lembrando inclusive, a imagem da obra de Miró utilizada no Estudo de Caso.



Figura 30: Produção da aluna Dara da E.M. Abel Jose Machado, com tinta guache, sobre a brincadeira Salada, Saladinha.

Aprender a Antecipar: neste aprender, o grande elemento é a intuição, seguida da sensibilidade, pois essas qualidades proporcionam a capacidade para perceber a complexidade dos problemas e suas conseqüências. Esses elementos foram trabalhados no Estudo de Caso durante a atividade de sensibilização com as obras de arte e também durante as produções das crianças.

Percebemos que as crianças não estavam acostumadas a observar obra de arte e se deixarem sensibilizar, emocionar-se, comunicar-se com ela, pois quando as foram perguntadas sobre o que estavam vendo na obra de Miró, uma disse que não estava vendo nada. Quando perguntadas sobre o que a imagem as lembrava, seis responderam que não lembravam nada. E quando perguntadas sobre o que a imagem as fazia sentir, quatro disseram nada. Acreditamos ser esse mais um motivo para insistirmos no trabalho com o Belo com as crianças.

Aprender a Participar: este aprender foi incessantemente trabalhado no Estudo de Caso durante as brincadeiras por essas serem jogos de regra. Ao jogarem, as crianças precisavam se envolver ativamente e se comprometer com os demais, estabelecendo assim relações de confiança. Essas relações vinham de encontro ao desejo do valor da Verdade, que aparece muito cedo nos seres humanos como desejo de confiar nas coisas e nas pessoas, isto é, acreditar que as coisas e as pessoas são exatamente tais como as percebemos e o que as pessoas nos dizem é digno de confiança e crédito. O valor da Verdade é essencial ao indivíduo no sentido de poder confiar naquilo que ele próprio faz e nas pessoas. Se o indivíduo tiver dúvidas em relação àquilo que acredita, suas ações ficam comprometidas. E o mesmo acontece na relação entre as pessoas.

Através desses “aprenderes”, nos reportamos a situações vividas durante o Estudo de Caso e evidenciadas em fotos, representações gráficas ou citações de falas e registros para confirmar nossa citação no começo deste trabalho:

“Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.” (artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade)¹⁰²

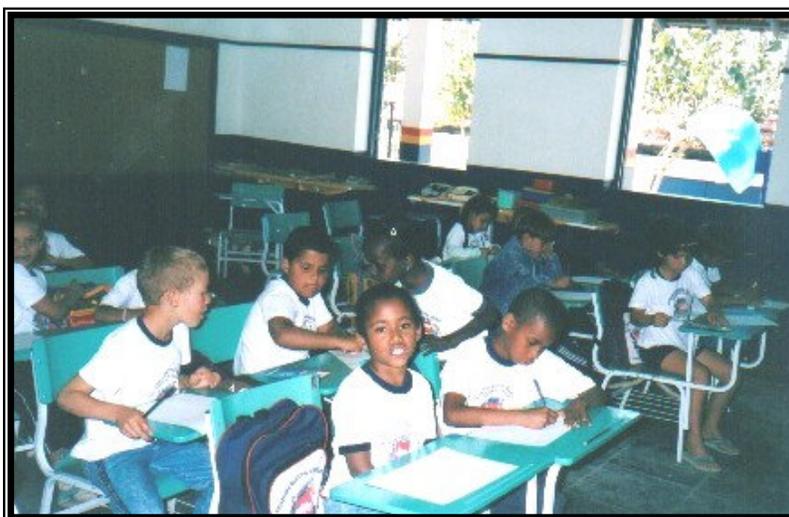


Figura 31: Foto tirada pela professora Cláudia Valente em setembro de 2002 de seus alunos no momento do registro no Diário de Aprendizagem

¹⁰² BASARAB, Nicolescu. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo. Triom, 1999.

BIBLIOGRAFIA:

- ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.
- ALMEIDA, Theodora Maria Mendes. *Quem canta seus males espanta*. 15.ed. São Paulo. Caramelo, 1998.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 5. ed. São Paulo. Cortez, 1983.
- _____. *É Brincando que se aprende*. Jornal “A Folha de São Paulo” de 17 de dezembro de 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo. Moderna, 1989.
- AGULLOL, Rafael. *História Geral da Arte*. Carroggio. del Prado, 1996.
- ATZINGEN, Maria Cristina Von. *História do brinquedo – Para crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo. Editora Alegro, 2001.
- BASARAB, Nicolescu. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo. Triom, 1999.
- _____; BADESCU, Horia. *Stéphane Lupasco: O Homem e a Obra*. São Paulo. Triom, 2001.
- BIÉS, Jean. *Educação transdisciplinar – perfis e projetos*. Rencontres Transdisciplinaires, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires n°12, Février 1998.
- BLOCH, Marc-André. *Filosofia da Educação Nova*. São Paulo. Editora Nacional., 1951.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.
- BRUEGHEL. Editora Globo. São Paulo, 1997. [Coleção de Arte]
- BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture. Lês problèmes de l'école à lá lumière d e la psychologie culturelle*. tradução Yves Bonin. Paris. Retz, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12.ed. São Paulo. Ática, 1999.
- CLAPARÈDE, Edouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental*. São Paulo. Editora do Brasil, 1956.
- COBRA, Nuno. *A semente da Vitória*. 26.ed. São Paulo. Senac, 2000.
- DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez, 2001.
- FAZENDA, Ivani. *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. 2.ed. Cortez. São Paulo, 2002.
- FICHMANN, Sílvia, *Metodologia desenvolvida para o Projeto Piloto*, no livro Educação e Transdisciplinaridade. Unesco. Brasília. DF, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática Educativa*. 15.ed. São Paulo. Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo. Ática, 2001.
- HERNANDEZ, Fernando; MONTSERRAT Ventura. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- INCONTRI, Dora. *A Educação da Nova Era*, 3.ed. São Paulo. Comenius, 2001.

- JOLIVET, Régis. *Curso de Filosofia*. 14.ed. Rio de Janeiro. Agir. 1982.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogos tradicionais Infantis*. São Paulo. Vozes, 1993.
- _____. *A história da pré-escola em São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1998.
- KUMARIS, Universidade Espiritual Mundial Brahma. *Vivendo Valores: um manual*. 4.ed. São Paulo. Organização Brahma Kumaris. 2000.
- LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo. Mestre Jou, 1970.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marly E. D.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo, *História da Educação e da Pedagogia*. 14.ed. São Paulo, Editora Nacional, 1983.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.
- MACHADO, Izaltina de Lourdes. *Educação Montessori: de um homem novo Para um mundo novo*. 2.ed. São Paulo. Pioneira, 1983.
- MELLO, Maria, F. *Aprenderes*, Capacitação Projeto Telemar na Educação, São Paulo, CETRANS-Escola do Futuro-USP, 2001.
- MONTESSORI, Maria. *A criança*. São Paulo. Nórdica, s.d.
- _____. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo Editora. Flanboyant, 1965.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. 15.ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1983.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1996.
- MUSCHELE, Marly S. *O brincar, o jogar e o aprender. Congresso Mundial sobre os Direitos da Criança*. Kopenhague. OMEP, 1998.
- PAUL, Patrick. *Os Níveis de Realidade: O paradoxo do nada*. 2.ed. São Paulo. Polar, 1998.
- PINTO, Gustavo Alberto Corrêa, *O educador e o educando*. Projeto Universidade do Professor do Paraná. Capacitação de Professores do Governo do Paraná, 1998.
- PLATÃO, *Fedro*. Tradução e notas de Pinharanda Gomes. 5.ed., Lisboa. Guimarães Editores, 1994.
- QUINTILIANO, Marco Fábio. *Instituições oratórias*. Tradução Jerônimo Soares Barbosa. São Paulo. Editora Cultura, 1944.
- RANDOM, Michel. *O Pensamento Transdisciplinar e o Real*. São Paulo. Triom, 2000.
- SANTOS, Clóvis Roberto, *Bau Mágico Pedagógico*. 2. ed. São Paulo. Páginas & Letras Editora e gráfica, 1998.
- SÊNECA, Lúcio Anio, *Da tranqüilidade da alma*; tradução Giulio Davide Leoni. São Paulo. Editora Victor Civita, 1973.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.
- SMOLE, Kátia S; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- SOMMERMAN, Américo. *Transdisciplinaridade: Escola do Futuro*. em palestra Pedagogia da Alternância: I Seminário Internacional por ocasião do Centro de Treinamento de Líderes – Itapoan – Salvador – Bahia de 03 a 05 de novembro de 1999.

- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1988.
- WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.
- WEIL, Pierre. *Nova Linguagem Holística. Pontes Sobre as Fronteiras das Ciências Físicas, Biológicas, Humanas e as Tradições Espirituais*. Rio de Janeiro. Co edição: CEPA/Espaço -Tempo. 1987.