

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA AO SIGNIFICADO PEDAGÓGICO

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM AESTHETIC EXPERIENCE TO THE PEDAGOGICAL MEANING

Eliane Gomes-da-Silva¹

Faculdades Orígenes Lessa (FACOL)

Mauro Betti²

Universidade do Estado de São Paulo

RESUMO

Tendo como pressuposto a importância do jogo na Educação Infantil, o objetivo deste artigo é fundamentar o jogo como experiência estética, pois a partir daí é possível concretizá-lo como espaço construção pedagógica na educação das crianças. Refletimos, desse modo, sobre a qualidade de uma prática pedagógica que prioriza o jogo como circunstância de ação, capaz de propiciar às crianças o conhecimento sensível de si, do outro e do mundo, ou seja, a experiência estética. Entendemos que compreender o jogo como experiência estética e espaço pedagógico na Educação Infantil exige entendê-lo como fenômeno fundamentalmente coincidente com a capacidade de movimentar-se das crianças, pois o movimento expressivo, em uma perspectiva fenomenológica, permite às crianças dialogar com os outros e consigo mesmas a partir deste modo específico de produzir linguagem: sendo corpo em movimento. Conclui-se que conferir ao jogo e ao movimento o estatuto de substrato da experiência é fonte para designar qualidades pedagógicas às experiências educativas das crianças, e propõe-se o jogo como base de todo processo pedagógico na Educação Infantil, na medida em que se manifesta como e significação e, portanto, em aprendizagem.

Palavras-chave: Jogo. Educação Infantil. Experiência. Estética. Movimento Humano

1 INTRODUÇÃO: TEMÁTICA E OBJETIVO

Embora o jogo seja recurso pedagógico muito sugerido na e para a Educação Infantil, evidentemente não é concebido da mesma forma, em termos ontológicos e epistemológicos, pelas diversas perspectivas teóricas que o abordam. Da mesma forma, nem sempre é efetivamente concretizado como prática nas instituições dedicadas à

¹ Mestra em Educação Física (UFSC), docente dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação Física. Doutora em Educação (USP). E-mail: nanigomesdasilva@gmail.com

² Mestre em Educação Física (USP), Doutor em Educação (USP), docente no Curso de Licenciatura em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp/Presidente Prudente, Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Grupo de Estudos Socioculturais, Históricos e Pedagógicos da Educação Física”. E-mail: maurobettiunesp@gmail.com

educação das crianças. Não é, contudo, foco deste estudo revisar as diferentes concepções teóricas do fenômeno designado como “jogo”.

Participando dessa tradição da prática educativa na Educação Infantil, muitas pesquisas no campo acadêmico, bem como publicações de caráter didático, já têm cumprido o papel de atualizar as discussões teóricas sobre esse o jogo, bem como de propor modos de organizá-lo e desenvolvê-lo, a fim de auxiliar os professores a desempenharem sua tarefa. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIS (BRASIL, 2010), por exemplo, definem as “interações e a brincadeira”, como eixos norteadores do currículo para Educação Infantil das instituições brasileiras neste nível.

Todavia, como afirma Lima (2008), as pesquisas e publicações – inclusive os documentos oficiais – só alcançarão realmente o “chão da escola”, se os professores se dedicarem a estudar e compreender fundamentos e possibilidades metodológicas do jogo, bem como sua importância no desenvolvimento das crianças. Para o autor, os professores que estão em contato direto com as crianças devem estar fundamentados teoricamente para, de fato, permitirem que elas de fato brinquem e se comuniquem expressivamente.

De nossa parte, partimos do entendimento de que o jogo é procedimento pedagógico coerente com o “jeito de ser criança”, por meio do qual as crianças estabelecem contatos com o mundo e, em especial, com outras crianças, seus pares, conforme Corsaro (2009).

Diante disso, é nosso objetivo, neste artigo de revisão bibliográfica, fundamentar o jogo como *experiência estética*, pois só a partir deste ponto de vista, entendemos, é possível concretizá-lo como espaço ou circunstância de construção pedagógica na Educação Infantil. Refletimos, desse modo, sobre a *qualidade* (princípios e concepções) de uma prática pedagógica que prioriza o jogo como circunstância de ação, capaz de propiciar às crianças o conhecimento sensível de si, do outro e do mundo, ou seja a experiência estética, experiência humana primeira.

A Educação Infantil é, pois, espaço de jogar/brincar. Mas, vale ressaltar, o jogar/brincar, conforme entendimento que compartilhamos, não é espaço de *informações* escolarizantes, como costumeiramente é conduzida a prática pedagógica nesse âmbito educativo. Esta “prática informatizante”, como bem define Larrosa Bondía

(2002), é a retórica do contemporâneo que defende a necessidade de formar sujeitos informantes e informados.

Contudo, ainda para aquele autor, o excesso de informações acaba por anular as possibilidades da *experiência*, uma vez que leva os sujeitos à obsessão pela informação e saber, o que não se confunde com sabedoria. Já a experiência, para Larrosa Bondía (2002, p. 116):

[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos tocam. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Assim, para entendermos o que é experiência, é necessário, primeiramente, desvinculá-la do entendimento de informação e/ou conteúdo escolarizante. Muitas vezes, diz Larrosa Bondía (2002), assistimos a uma aula, uma conferência, lemos um livro, viajamos, enfim, ficamos sabendo muitas coisas que antes não sabíamos, mas, ao mesmo tempo, nada nos aconteceu, nos tocou, nos sucedeu. Dentre outros argumentos levantados pelo autor para justificar o rareamento da experiência nos dias atuais, está a indiscutível falta de tempo que nos consome, inclusive, no prejuízo do desenvolvimento da docência: é preciso cumprir prazos, conteúdos, horários, rotinas...

Por esta razão, defendemos que, na Educação Infantil, a prática pedagógica deva ser pautada em lógica diversa do ensino fundamental e médio, de modo que o importante seja a valorização do jogo como circunstância/espço de construção pedagógica, sob a égide do entendimento de movimento com teor expressivo e significativo (GOMES-DA-SILVA, 2010).

Em outras palavras, quando defendemos o brincar/jogar como espaço propício ao desenvolvimento pedagógico, estamos dizendo que ao possibilitar às crianças conhecerem sensível e significativamente o mundo, também lhes permite criar estratégias para produzir conhecimentos.

Desse modo, é nessa circunstância que podemos contar com a possibilidade de as crianças transformarem suas vidas, seus sentidos e significados: as coisas no brincar tornam-se outras, pois que “[...] é um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância [...]” (BROUGÈRE, 2004, p 99). Como afirma

Reynolds (apud BROUGÉRE, 2004, p. 102), “[...] a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas [...]”.

Daqui a necessidade de o processo educativo considerar a criança como quem, ao brincar, vive uma situação que permite experimentar comportamentos novos e criar para a descoberta de suas competências. No brincar, o tempo é outro e não coincide com o tempo de atividade adulta: o tempo da informação, da cobrança, do individualismo, do fugaz, do efêmero... No brincar, o tempo é intenso, é de entrega, é o tempo do outro (do coletivo), da corporeidade, enfim, da comunicação sensível, fonte de todo processo de criação/invenção.

Dessa maneira, um professor para se utilizar dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, necessita, primeiro, conhecer uma perspectiva que lhe oriente em suas condutas docentes, e que seja coerente com o discurso de que o brincar/jogar é o modo de experimentação das crianças, no qual elas vivem os seus modos próprios de ser: corpo-movimento significativo.

Entendemos, ainda, que compreender o jogo como experiência estética e espaço pedagógico na educação infantil exige entendê-lo como fenômeno fundamentalmente coincidente com a *capacidade de movimentar-se* das crianças. É necessário, pois, abordar agora nosso entendimento de “movimento humano”.

2 MOVIMENTO HUMANO: A TEORIA DO SE-MOVIMENTAR

O movimento humano, conforme o entendemos, tem bases numa perspectiva fenomenológica (KUNZ, 1991, 2001, 2004; TAMBOER, 1979; TREBELS, 2006), originada na Holanda e na Alemanha, de cuja compreensão concluímos ser o movimento a linguagem específica da criança, logo, o seu modo específico de ser. A concepção fenomenológica de movimento humano, que se opõe às concepções do movimento como meramente biomecânico, permite-nos entender como ele é nutriente da expressividade infantil. Assim, as crianças experienciam, conhecem e dialogam com o mundo, com os outros e consigo mesmas a partir deste modo específico de produzir linguagem: *sendo corpo em movimento*.

Kunz (1991, 2001, 2004), Tamboer (1979) e Trebels (2006), em perspectiva fenomenológica, enfocam o movimento humano a partir de sua inerente potencialidade dialógica Homem-Mundo. Sustentam que o estudo do movimento humano possibilita a

compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição. Dessa concepção surge a expressão “Se-Movimentar” – como Kunz escolheu traduzir a expressão alemã “*Sich-bewegen*” – na qual o “Se” refere-se ao “próprio”, ou seja, ao “movimento próprio” do sujeito, enfatizando portanto o sujeito como protagonista do movimento.

Vale lembrar a exigência posta ao campo acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, de romper epistemologicamente com o entendimento, até então hegemônico, de movimento como algo essencialmente mecânico e biologicista, definido como deslocamento do corpo no tempo e no espaço, que desconsiderava a realidade socialmente construída e os sentidos e significados dos movimentos singulares de cada sujeito concreto.

Na gestação do conceito de Se-Movimentar, notamos a influência decisiva de Frederik J.J Buytendijk, como segue:

[...] O conceito de comportamento encerra um ‘quem’ (sujeito) que se comporta e um ‘mundo’ (situação) no qual o comportamento se dá. Desta maneira, nós percebemos, não os movimentos, mas as pessoas que se movimentam em algum lugar (BUYTENDIJK apud TAMBOER, 1979, p. 6-7).

Dessa forma, o conceito de Se-Movimentar refere-se a uma singularidade do sujeito-que-se-movimenta, e não aos seus aspectos técnicos, mecânicos, que o destituem de significação subjetiva. É, portanto, um “[...] comportamento pleno de sentido [...]”, ocorrido em um contexto de relação homem-mundo, o que significa ser, também um “[...] acontecimento pleno de sentido [...]” como explica Gordijn (apud TAMBOER, 1979, p. 8). É de Gordijn, então, a conclusão de que há uma interdependência – diálogo, noutra palavra – entre homem e mundo, sujeito e objeto, de tal sorte que só nessa relação é possível haver um processo de significação. É esse diálogo entre homem e mundo, que possibilita aos sujeitos uma “[...] compreensão-de-mundo-pelo-agir [...]” (KUNZ, 2001; TREBELS, 2006).

Para a teoria do Se-Movimentar, o significado das coisas não é propriedade de elas inerente, como acredita a concepção realista de produção do conhecimento. Tampouco é o homem, o sujeito, que livre e autonomamente determina os sentidos das coisas, como defende a concepção idealista. Como esclarece Gordijn (apud TAMBOER, 1979, p. 11-12): “[...] O significado não é, jamais, uma propriedade da coisa, ele apenas diz algo sobre a relação desta coisa com algo outro que não ela [...]”.

O movimento é uma “[...] ação em que o sujeito, pelo seu *Se-Movimentar*, introduz-se no mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio [...]” (TREBELS, 1983 apud KUNZ, 1991, p. 163). Por isso o *Se-Movimentar* é a linguagem específica da criança, quer dizer: corpo-movimento significativo.

Como argumenta Gordijn (apud TAMBOER, 1979), na concepção de *Se-Movimentar*, o modo como significativamente experienciamos o mundo não é relativo à “imitação de formas”, de padrões já impostos de movimentar-se. Pois, neste caso, há apenas um assentimento, uma anuência aos movimentos do outro – dos quais se reproduzem movimentos padronizados e pré-fixados – de modo que os desejos, os interesses e intencionalidades subjetivas acabam camufladas. Ao contrário, Gordijn defende o *Se-Movimentar* como ação que envolve uma “imitação da intenção”. A imitação da intenção é o modo possível de chegarmos à “realização de objetivos a estabelecer”, isto é, implica o sujeito/a criança ir em busca de sua própria forma de movimento, da significação própria àquilo que sente e faz. A diferença entre “imitação da forma” e “imitação da intenção” equivale às noções de concepção de “movimento fechado” (reprodutivo, sem oportunidade para criação de sentidos, no qual o movimento é visto apenas como deslocamento físico no espaço) e concepção de “movimento aberto”, livre à percepção e criação de significações próprias na relação com o mundo. O *Se-Movimentar* é, aqui, concebido como relacionabilidade.

Vale acrescentar que o grande problema não está, necessariamente, no fato de as crianças gostarem de cantar e dançar os gestos criados pela ou para a artista Xuxa fazer sucesso no mundo mercadológico. O problema é quando, na tentativa de reproduzi-la, as crianças sequer tentam, são estimuladas, melhor dizendo, a recriá-los a partir de sua própria criatividade e percepções singulares. Pedagogicamente falando, é preciso, como diz Tamboer (1979), que o processo de ensino e aprendizagem não se restrinja à *imitação da forma* (padrões de movimentos já fixados) e dirija-se à busca da *transcendência aprendida*, que abre a possibilidade do encontro criativo ou inventivo com o “mundo do movimento”.

É nesse sentido que a nossa tarefa na Educação Infantil é oferecer *motivos* pedagógicos (atrativos) – e não modelos – capazes de gerar, a partir de situações estéticas/sensíveis, intenções, interesses e desejos que sejam realmente próprios de cada

criança (a sua expressividade e significação singular). É dessa forma, então, que podemos propiciar qualidade nas experiências educativas das crianças.

Pois pensar em oferecer motivos e não modelos para as crianças indica uma preocupação com a qualidade de suas experiências educativas. Se preceitos didáticos e padrões midiáticos, nos impõem modelos para as crianças, a nossa preocupação deve ser com a experiência, com o processo expressivo e significativo das suas ações, ou seja do Se-Movimentar. E a qualidade de uma experiência educativa pressupõe contextos, espaços intencionalmente qualificados e ambientados (FERRARA, 2007; SANT'AGOSTINO, 2001) que favorecem ou desfavorecem tal experiência. Aqui reside o papel do professor: propiciar, ou seja, qualificar contextos para experiências estéticas às crianças na Educação Infantil.

Muito se acusa, em tempos hodiernos, que o modo como experienciamos o mundo e as relações humanas são cada vez mais técnico e abstrato, e, em decorrência disso, cada vez mais perdemos o contato e a capacidade de *viver, perceber e interpretar* o essencial, ou seja, o sentido e significado da nossa vida, das nossas ações.

Somos abstratos quando nos referimos apenas ao que já foi falado, interpretado, abstraído, enfim, conceituado. Distanciamos-nos, desse modo, do *envolvimento* na experiência vívida e, assim, perdemos o prazer de perceber e admirar as expressividades e significações novas e diferentes. Por isso, também temos dificuldades em definir os sentidos e significados que uma experiência tem para nós e, conseqüentemente, em compreender a experiência singular do *outro/do alter* – das crianças, por exemplo.

Ora, se desenvolvermos uma prática pedagógica nessa perspectiva técnica e abstrata, fatalmente desprezaremos as crianças em favor de atender aos anseios de uma sociedade voltada à técnica, ao alto rendimento e aos valores mercadológicos, enfim, a interesses imediatistas, desinteressados dos valores estéticos e sensíveis, base de toda humanização. Como afirma Kunz (2004), é justamente o desinteresse e a desvalorização dos fatores referentes ao nosso autoconhecimento ou “conhecimento de si” que geram as dificuldades para alcançarmos a tão preconizada educação para a emancipação, a cidadania, a capacidade de autonomia e autorreflexão.

A propósito, como afirmam Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), reside na infância a circunstância propícia a devires, a vir a ser, no sentido da capacidade inventiva das crianças como experimentação de outras coisas, de outros mundos, de

outras possibilidades. Estar na infância, ser criança melhor dizendo, é estar vinculado à arte, à inventividade, ao intempestivo e ao ocasional. Por isso, para nós, a Educação Infantil constitui-se como o espaço perfeito para o combate a este mundo célere e tecnicizado, com raras possibilidades de experiências vívidas, sensivelmente significadas.

Como, então, é possível, no âmbito da prática pedagógica com crianças, que nos desvencilhemos desses interesses imediatistas, consumistas, especializados e impostos pelas mídias na sociedade capitalista, de tal sorte a viabilizar uma prática assente em princípios estéticos, sensíveis e éticos, capazes de envolver aspectos como o afeto, a emoção, o sentimento, a paixão etc.?

Para Sodré (apud CAETANO, 2006, p. 132), uma atividade estética envolve o sentido do “estar juntos”, do fruir junto, corporalmente, quer dizer, na corporeidade, a origem da interação entre os sujeitos e destes com o mundo.

No esclarecimento de Gordijn (apud TAMBOER, 1979), a corporeidade só pode ser influenciada e reconhecida na ação, no movimentar-se. Nesse caso, como a Educação lida com seres humanos (com corporeidades, portanto), o “movimentar-se” deve ser o “núcleo” do ensino³. Dessa forma, “a corporeidade é reconhecida somente no movimentar-se, mas não o contrário” (GORDIJN apud TAMBOER, 1979, p.4).

Para Gordijn (apud TAMBOER, 1979), a corporeidade é um ato *intencional*; experimentamos a existência na qualidade de “corporeidade intencional”, o que é diferente da concepção que vê o movimento como deslocamento físico de um lugar para o outro, como mudança do corpo no espaço. O corpo/corporeidade intencional é, para Gordijn, o físico que se transcende ao agir. Nesse sentido, todo e qualquer limite que experimentamos no movimentar-se, não são limites de nosso corpo físico, entendido como objeto, mas são limites impostos pelo mundo externo e pelo nosso próprio objetivo na ação de movimento.

Gordijn exemplifica da seguinte forma: quando uma criança tem dificuldades para empilhar um tijolo, as dificuldades que surgem em tal tarefa não se referem a uma dificuldade ou um “não-poder” inerente à criança, mas sim a um limite inerente às propriedades do próprio tijolo. “[...] A corporeidade intencional é um modo de

³ Gordijn refere-se ao ensino na especialidade da Educação Física. Todavia, propomos estender a ideia desse autor para pensar a educação como um todo e, em especial, a Educação Infantil, já que a linguagem/modo de agir de seus sujeitos – as crianças – é exatamente o movimento.

existência em cujo contexto eu, ao responder às coisas e às pessoas, me encontro e transcendo o meu físico enquanto objeto [...]” (GORDJN, apud TAMBOER, 1979, p. 13-14). Há neste entendimento, um sentido de *experiência perceptiva* ou corpo perceptivo, como compreende Gordjin.

Experienciar de fato o mundo é agir sobre ele. Assim, todo e qualquer processo educativo com crianças sustentado no brincar/jogar constitui-se como ato de significação que se processa na própria experiência. É nesse sentido que a perspectiva do Se-Movimentar nos é cara, uma vez que o movimento é o substrato que nos permite experimentar e perceber o mundo. É o movimento que nos faz sujeitos vivos e perceptivos (KUNZ, 2004).

Pensemos, por exemplo, numa situação de velório. O que diferencia o corpo de uma pessoa que perdeu a vida dos corpos daqueles que o velam? É exatamente o fato de estes ainda estarem em movimento, logo, destinados à percepção. Como afirma Trebels (2006), o movimento e a percepção não podem ser separados entre si, nem dissociados do sujeito que se movimenta. Desse modo, falar de experiência e de ação perceptiva é a mesma coisa que falar de movimento.

Por isso, para Trebels (apud KUNZ, 2004, p. 20), existe uma “[...] relação de sentido/significado entre ser humano e mundo que se estabelece pelo movimentar-se, como uma experiência estética [...]”. Por esse motivo, o âmbito da Educação Infantil é o espaço adequado para retomarmos as questões fundamentais e significativas que caracterizam a experiência humana. Para Kunz (2004, p. 28), o Se-Movimentar de forma autônoma e significativa é “[...] veículo de libertação [e emancipação] das excessivas referências [meramente] externas que são colocadas sem a nossa autorização [...]”. Conferir ao movimento o estatuto de substrato da experiência e, assim sendo, veículo de libertação e emancipação é, no nosso entendimento, uma fonte para descobrirmos como designar qualidade às experiências educativas das crianças, quer dizer, criar oportunidades para que os acontecimentos dessas experiências se deem numa dimensão eminentemente sensível/estética.

Não podemos, assim, prescindir, no âmbito da Educação Infantil, da compreensão do movimento como experiência significativa, pois é exatamente em seu esclarecimento que reside a possibilidade de concretizarmos uma outra prática

pedagógica, na qual permitiríamos, de fato, às crianças atribuírem sentido ao que fazem nessa instituição.

2 RUMO À SIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA

Em questionamento às polarizações existentes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil - ou espontaneísmo ou funcionalismo/instrumentalização; ou comandam os professores ou ficam sós as crianças - Singer e Singer (2007) argumentam a favor da imaginação, do faz-de-conta e do jogo simbólico e nos dão bases para entender que estas são as condições oportunas nas quais as crianças produzem conhecimentos/aprendem. A propósito, a imaginação e o faz-de-conta, são, precisamente, as substâncias nutrientes das crianças ao jogarem.

Assim, no diálogo com Singer e Singer (2007), o nosso entendimento é que, coincidente e simultaneamente à imaginação/faz de conta, brota a *expressividade significativa*, o processo comunicativo das crianças. Nessa direção, Munarin (2007), ao estudar as influências do imaginário midiático na cultura de movimento das crianças, demonstrou haver imbricação entre imaginação e movimento, ou seja, quando as crianças se movimentam, o fazem a partir da imaginação, ou mesmo, a imaginação se institui a partir de seu “Se-Movimentar”, o que lhes possibilita descobrir modos de dialogar com seus mundos, com suas dúvidas e com suas expectativas.

É, pois, na instância da brincadeira e/ou jogo, e na coincidência da imaginação com o processo de Se-Movimentar que as crianças têm a oportunidade de produzir e expressar conhecimentos/significações/aprendizagens.

Dessa forma, o que se esclarece é que a situação de jogo pode ser entendida como o cenário adequado no qual podemos acessar as necessidades e desejos das crianças, para além daqueles despertados pela sedução e velocidade da indústria cultural.

A nossa hipótese, daí derivada, é que um procedimento pedagógico circunstanciado pela instância do jogo e pelo entendimento fenomenológico de movimento expressivo e significativo, mostra-se eficaz para auxiliar os professores na tarefa de perceber, ler e interpretar as expressividades comunicativas das crianças.

Nessa mesma perspectiva, Araújo (2010) apresenta-nos o jogo como um processo de intersubjetividade, no qual o jogo não é uma representação que acontece a partir de um conjunto de regras, mas consiste numa relação intersubjetiva, na qual um

depende do outro para que o jogo aconteça. Ou seja, jogamos a jogada do outro; experimentamo-nos no “corpo” do outro.

Em vista disso, no nosso entendimento, a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil deve ser contemplada e interpretada como ação contingente, como experiência estética, como espaço concreto de confrontos, de interesses, de informações, e por isso, como possibilidade de “leitura” /interpretação nela mesma, no calor de sua ação, e não como reprodução de interpretações já feitas. É na dimensão da própria prática do jogo que se encontram os signos daquilo que ela representa (dos sentidos singulares, das sensibilidades, das emoções etc.), conforme evidenciado por Gomes-da-Silva (2012).

Dessa forma, ratificamos nosso desejo de a prática pedagógica com crianças vir a ser concebida como *jogo*. Jogo que primeiro é vívido, é experiência estética. Depois, como processo segundo, passa a ser discriminado, aprendido e apreendido, mas com base no processo primeiro: território a ser resgatado para permitir relações mais afetivas, mais comunicativas, mais humanas, enfim.

Isso implica que pensar a prática pedagógica efetivada na circunstância do movimento expressivo e significativo, no fluxo contínuo alimentado na dimensão estética nos remete, obrigatoriamente, à clássica concepção de jogo formulada por Huizinga (1996) – o *jogo em si mesmo*, como fato que encerra *sentidos e significados*, como *categoria absolutamente primária da vida* e como experiência *estética*.

"Homo Ludens", de J. Huizinga é, possivelmente, a obra mais citada quando se trata do tema jogo, inclusive no campo da Educação. Por outro lado, também é verdade que a obra já sofreu contundentes críticas, por exemplo, de Dunning (1992), Buytendijk (1977) e Eco (1989).

Sem adentrar o mérito dessas críticas, o que pretendemos valorizar no diálogo com Huizinga é a possibilidade de argumentar a favor de uma prática pedagógica com crianças que se efetive com base no movimento expressivo/significativo, que, por sua vez, é alimentado na dimensão estética, tão esquecida e desvalorizada em tempos atuais.

Infelizmente, após muitas décadas da primeira edição de "Homo Ludens", o que ainda prevalece na Educação – e na Educação Física, vale lembrar – é uma concepção de jogo e brincadeira que enfatiza apenas o seu caráter funcionalista, com objetivo de melhorar o rendimento escolar das crianças, antecipando, assim, os preceitos técnico-

didáticos próprios do ensino fundamental (as regras da alfabetização, por exemplo). O jogo como imersão, relação e comunicação da criança com o mundo continua sendo desconsiderado pelos professores, de sorte que as crianças, no seu aqui-agora – onde há entrega, fruição, arrebatamento, e não propósito explícito de comunicar algo - também acabam sendo desprezadas.

Mas defender a imersão das crianças na dimensão estética, não significa dizer que o jogo não seja um processo comunicativo. O que estamos enfatizando é que quando uma criança joga inteiramente envolvida, entregue, perde a noção de tempo e espaço e frui arrebatada, de tal sorte que não se *preocupa* em comunicar algo para alguém. Por isso falamos em dimensão estética.

Evidentemente, as crianças comunicam-se entre si ao viver o prazer de brincar/jogar, ou mesmo os conflitos no jogar, que bem sabemos existir. A comunicação é, pois, o motor que se engrena na própria relação das crianças que jogam. Assim, ela é um processo inerente ao próprio ato de jogar. O que não existe, no caso de uma entrega ao jogo, é um estado de vigília de nós mesmos, condição que acarretaria um processo comunicativo óbvio, técnico e reprodutivo de pensamentos e representações já estabelecidos e, assim, estaria dificultado o acesso à criatividade, à espontaneidade, à liberdade, enfim, à expressividade genuinamente singular, capaz de dizer quem realmente somos, quem cada criança é.

Quando uma criança joga com pleno envolvimento – no âmbito do estético, portanto – ela não se preocupa com saberes, valores, enfim, com as representações criadas exclusivamente pelos interesses e necessidades dos adultos. Ela simplesmente é, deixa-se ser, descobre o mundo brincando, dialogando no Se-Movimentar com as coisas, com o outro e consigo mesma.

Por isso Larrosa Bondía (2002, p. 24) justifica que o sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. É assim, um sujeito “ex-posto”, que se expõe a ser tocado, afetado, provocado, sensibilizado... Em suma, para ele, o sujeito da experiência é um “espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

O que não podemos, então, é confundir a condição propriamente comunicativa e criativa do jogo para transformá-lo, como se têm feito, em procedimentos didáticos funcionais/ instrumentais para o ensino de conteúdos escolarizantes e para o suposto

desenvolvimento "bio-psico-social" das crianças. Pois, nesse sentido, o jogo é facilmente tomado pelo aspecto técnico/simplista da comunicação transparente, que dá aos professores a equivocada expectativa de que serão capazes de, por seu intermédio, facilmente ler e interpretar o que as crianças aprendem dos conteúdos que são ensinados.

Fensterseifer (2006), ao fazer uma análise do fenômeno esportivo na contemporaneidade, auxilia-nos a compreender melhor o que queremos dizer a respeito da necessidade de pensar o jogo a partir de sua dimensão estética na Educação Infantil. Na busca por entender o fenômeno esportivo a partir da compreensão do ser humano como não prisioneiro de “determinismos simplificadores”, o autor, inevitavelmente adentra à temática do jogo e afirma:

[...] Estar em jogo é abandonar a condição de sujeito-objeto, é ser jogado pelo jogo que jogamos [...] o jogador/atleta ao entregar-se ao jogo (ser jogado pelo jogo), perde a condição de sujeito (‘se perde’), o que nossa prudência, bom senso e racionalidade não permitem. É, portanto, loucura, escândalo, mas loucura e escândalo que nos arrebatam. Arrebatam-nos por algo em nós que escapa à objetivação (FENSTERSEIFER, 2006, p. 24).

Para Fensterseifer (2006) são condições como as do jogo, da arte, do erotismo e mesmo do amor, elementos próprios do universo estético, que são capazes de subverter toda tentativa de objetivação.

É nesse sentido que Araújo (2010, p. 82), acusa o fato de o jogo no âmbito escolar ter perdido a sua característica de espontaneidade, por que se insiste em objetivá-lo, transformando-o em facilitador do processo de ensino e aprendizagem: “[...] A perda da espontaneidade é a perda de seu sentido estético, pois é justamente neste instante em que nossa capacidade de perceber é mais aguçada, estamos livres para sentir e criar novas possibilidades, vamos dizer o que ainda não foi dito, pensar o impensado [...]”.

É importante notar que também os DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16), sugerem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devam respeitar princípios de cunho éticos, políticos e estéticos. Assim dispõe as diretrizes sobre os termos relativos aos princípios estéticos: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao atribuir ao jogo e brincadeira a condição de instância estética da prática pedagógica com crianças, precisamos também estar alertas e críticos ante as contradições que tal condição também carrega. O jogo ou brincadeira, termo “coringa”, tanto é capaz de promover sedutores discursos didático-pedagógicos, como é vítima da acusação de que lhe falta uma “pedagogia”, de que não “ensina” nada (SANTOMÉ, 1999).

De um lado, parece-nos compreensível que as possibilidades pedagógicas do jogo e da brincadeira sejam fontes de tamanhas ambiguidades e incompreensões, haja vista a complexidade ontológica que reside em seu âmago. Por exemplo, a compreensão, por Santomé (1999), do jogo como fundamento/origem/ “parteira” do hábito, da cultura. De outro, e por este mesmo motivo (origem da cultura/hábito), intriga-nos o fato de que, ainda hoje, o jogo não seja compreendido como fonte de todo e qualquer processo pedagógico.

Também está no prazer estampado na *expressividade* (no movimento significativo) de uma criança que brinca/joga, a certeza de que ela vive aquele momento (e o mundo) como sente e percebe mediante seus próprios sentidos e significados. Nesse viver, brincar envolvidamente, a criança liberta-se e, portanto, aprende e apreende/significa as coisas, o outro, a si própria, o mundo enfim.

Para que isso se concretize, é preciso que os professores estejam em perfeita simbiose com as crianças que brincam/jogam. Vale notar que somente nesta simbiose e compreensão o professor tem condições e elementos para planejar e oferecer atrativos que fomentem o Se-Movimentar das crianças. Para tal, é preciso perceber, por meio dos olhares, dos gestos, enfim, das expressividades significativas das crianças, as suas reações de contentamento/ descontentamento, alegria/tristeza, sucesso/fracasso, e tantos outros sentimentos.

Situação imaginativa e lúdica, faz-de-conta, gratificação imediata, possibilidade de estabelecimento de normas e regras, superação de capacidades, possibilidade interpretativa, emoção, prazer/êxtase, multissensorialidade, são condições que caracterizam a brincadeira/jogo, não obstante os frágeis discursos que negam suas potencialidades.

Sendo assim, o nosso dever, em relação à melhoria da qualidade da prática pedagógica na Educação Infantil, reside na tarefa de construir, reconstruir, incentivar e apresentar novas possibilidades de organização de espaços e tempos para que o jogo constitua a base de todo processo pedagógico, na medida em que pode se manifestar em criação e significação, e, portanto, em aprendizagem.

ABSTRACT

As being understood the importance of play in early Childhood Education, the purpose of this article is to support play as aesthetic experience, thus it becomes possible to achieve it as a pedagogical construction space in children's education. It was thought on the quality of a pedagogical practice that prioritizes play as a circumstance of action, able to provide the children sensitive knowledge of themselves, of others and the world, that is, the aesthetic experience. It is acknowledged that understanding play as aesthetic experience and educational space in early Childhood Education requires comprehending it as an essentially coincident phenomenon with the ability of making children move, since the expressive movement in a phenomenological perspective, allows children to engage with others and with themselves and from this particular way of producing language: moving their bodies. It can be concluded that giving to movement and play the substrate status of the experience constitutes the source to designate pedagogical qualities to the educational experiences of the children, and play is proposed as the support for all the educational process in early Childhood Education, as it is manifested and significance, and therefore in learning.

Keywords: Play. Early Childhood Education. Experience. Aesthetic. Human movement

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.
- ARAÚJO, L. **Ontologia do movimento humano**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUYTENDIJK, U. F. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Org.). **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1977. v. 4. (Antropologia cultural). p. 63-84.
- CAETANO, K. Os modos do sensível. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 12, p. 131-137, dez. 2006.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**. Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

DUNNING, E. La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. (Ed.). **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1992. p.110-132.

ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FENSTERSEIFER, P. E. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos e reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GOMES-DA-SILVA, E. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. **Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRARA, L. D. **Espaços comunicantes**. São Paulo: Annablume, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In:_____. (Org.). **Didática da educação física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 15-52.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, J. M. de. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2008.

MUNARIN, I. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANT’AGOSTINO, L. H. F. **Rumo ao concreto**. 2001. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOMÉ, J. T. El juego en las instituciones escolares: discursos explícitos y ocultos. In: I JORNADA SOBRE DESAFIOS DEL JUGUETE EM EL SIGLO XXI: La escuela, el juego y el juguete. Valencia: FEJU, AIJU, EFJ, 1999, p. 31-45.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. **Brincadeiras: seu início e suas etapas, imaginação e jogos na era eletrônica**. São Paulo: Artmed, 2007.

TAMBOER, J. Sich-Bewegen - ein Dialog Zwischen mensch und welt. **Sportpädagogik**, Hamburg, v. 3, n. 2, p. 14-19, März, 1979.

TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “Se-movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 23-48.