

Infância e motricidade: vida autêntica num instante lúdico

Sérgio Oliveira dos Santos¹

Resumo: O que marca o tempo da infância como autêntica experiência da cultura infantil? Para explorar essa questão o presente ensaio aborda o sentido do jogo, da brincadeira e do brinquedo numa perspectiva de tempo existencial cuja temporalidade da infância se dá em significativas expressões da corporeidade. A ludicidade, entendida como elemento construtor dessa temporalidade autêntica, permite um tratamento didático adequado para o desenvolvimento dos conteúdos educativos especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras Chave: Motricidade, infância, ludicidade, temporalidade.

Abstract: What makes the childhood time an authentic experience of children's culture? This paper examines the meaning of play in an existential point of view in which childhood temporality occurs in significant expressions of corporeality. Playfulness, understood as a builder element of authentic temporality, allows appropriate educational treatment for the development of educational content especially in the early grades of elementary school.

Keywords: Motricity, childhood, playfulness, temporality.

Introdução

A cultura da infância, assim como muitos fenômenos humanos imersos na cultura contemporânea, passa por processos de re-significação, de certo modo, influenciados pela formação de uma cultura hegemônica. A ludicidade nesse contexto está marcada pela tendência de ocupar o espaço-tempo do brincar numa dimensão de exploração do brinquedo como objeto central e não do brincar e da ludicidade como linguagem primordial, ou seja, muitos brinquedos e poucas brincadeiras (FRIEDMANN, sd), um excesso de materialização do brincar em detrimento de sua construção livre e criativa.

Isso tem orientado a construção de condicionantes para o consumo, não só de “objetos lúdicos”, mas da instauração de certos padrões de jogos e brincadeiras valorados por sentidos uniformizados que pouco explora a essência do brincar, ou seja, o potencial de imaginação em sua ilimitada possibilidade de re-construção da realidade. Assim, a cultura do brincar tende a focar mais os objetos e menos as ações.

Impactadas por esse fenômeno, as vivências corporais e outras tantas formas de expressão da motricidade humana com caráter lúdico, tem recebido menor valor na cultura da infância frente à demanda de exploração tecnológica do brinquedo.

É evidente que por trás desse fenômeno existem interesses econômicos. É lucrativo centralizar a dimensão do brincar no brinquedo industrializado estimulando seu consumo. É importante destacar que a mídia explora a desejabilidade pelo brinquedo centralizando o universo de imaginação na marca² do produto-objeto vinculando-o a sensação de prazer, alegria e emoção como se esses sentimentos fossem propriedade da empresa fabricante. Ao analisar esse fenômeno adentramos num ciclo perigoso que revela um objeto-brinquedo manipulado por um corpo-objeto³.

¹ Doutorando e Mestre em Educação – UMESP. Prof. de Educação Física e Judô – PMSCS. Coordenador do Núcleo de Formação de Judô de SCSul. Membro fundador da REMoHC – Rede Educativa de Motricidade Humana e Corporeidade. Professor formador CECAPE - SCSul. Bolsista CAPES/PROSUP.

² Essa questão pode ser observada nas reflexões de Demerval Corrêa de Andrade (2001, p.127) quando trata do tema: criança, propaganda e televisão.

³ Perspectiva de interpretação do corpo regido exclusivamente por lei físico-mecânicas, também nomeado como corpo-instrumento.

Como contraponto dessa análise esse ensaio pretende ressaltar a corporeidade⁴ vivida no ato de brincar como a essência de um tempo autêntico onde o brinquedo, nessa dimensão de entendimento, é um instrumento de expressão dessa autenticidade assim, desencadeante da motricidade e promotor dos processos criativos e imaginativos.

Para exemplificar, vamos adotar o estudo da linguagem utilizada numa propaganda de brinquedos e, a partir desse enfoque sensibilizador, promover algumas reflexões em torno do tempo do brincar na infância visando encontrar a essência de sua autenticidade, em especial nas experiências corporais dos processos educativos formais, informais e não formais.

O brinquedo como centro econômico da ludicidade

Muitas daqueles que viveram sua infância na década de 80 devem se lembrar da música da marca Estrela que fabricava a maior parte dos brinquedos comercializados na época:

A Estrela é nossa companheira, nossa brincadeira, nossa diversão. A Estrela entende a gente e traz sempre pra gente uma nova invenção. **Todo o segredo de um brinquedo vive na nossa emoção. Toda criança tem uma Estrela, dentro do coração;** A Estrela estrelando, brincando com a gente, e a gente brincando feliz. A vida é um sonho, o sonho da gente, criança estrelando feliz. Todo segredo de um brinquedo vive na nossa emoção, toda criança tem uma estrela dentro do coração⁵.
Grifo nosso.

Numa versão disponível num *clip*⁶ não oficial, a música apresenta ainda o nome dos principais brinquedos produzidos. Podemos notar na letra da música uma forte vinculação da marca com elementos essenciais da ludicidade de maneira a associar o produto com o universo de imaginação da criança.

Nesse caso precisamos ampliar a interpretação a partir da afirmação de que “a imaginação não é como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade” (BACHELARD, 1998, p. 19).

Isso tende a considerar uma dimensão de imaginação criadora e não somente uma imaginação reprodutora como o próprio Bachelard (1998, p. 194) conceitua. Um brinquedo estruturado numa capacidade reduzida de provocação criadora e de estímulos limitadores do desenvolvimento de habilidades corporais tende a ser um brinquedo de patrimônio cultural empobrecido. A participação do corpo e da motricidade é condição essencial para um brincar autêntico.

Assim, reforçamos a tese de que vale explorar as potencialidades expressivas dos objetos que absorvam a condição de brinquedo como extensões dos processos criativos e imaginativos autênticos, do que ter diante de si um objeto que coloque o ser na condição de passividade. “O brinquedo precisa ser visto como a ação de um sujeito

⁴ O termo é aqui apresentado como proposto por Hugo Assmann (1995, p. 77) “não como fonte complementar de critérios educacionais, mais seu foco irradiante, primeiro e principal).

⁵ Disponível em: <http://musica.com.br/artistas/temas-de-comerciais/m/brinquedos-estrela/letra.html>. Acesso em: 12/09/2014.

⁶ O *clip* pode ser visto no link disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VvSWkpIGzYs>. Acesso em 12/09/2014.

criador que denuncia uma mudança radical do comportamento habitual de um ser vivo” (SANTIN, 1994, p. 16). Isso porque consideramos o brinquedo como objeto de expressão e relação do ser-no-mundo e não apenas um objeto bonito, brilhante, tecnológico e caro.

Para ser autêntico o objeto-brinquedo deve permitir a criação de modelos de imagens de uma realidade que não possui imagem o que, mais adiante, tornar-se-á os processos reflexivos superiores próprios da abstração. Os brinquedos tecnológicos, por outro lado, tendem a criar e apresentar prontamente a leitura imagética da realidade, tratando de forma diferenciada os processos interpretativos quando relacionados aos jogos corporais tradicionais onde a construção de seus sentidos forma-se numa realidade interpretativa aberta, flexível, complexa, imprevisível e sistêmica.

Muitos dos brinquedos e jogos corporais tradicionais, aqueles que permanecem na humanidade por gerações, possuem as características anunciadas de um brinquedo significativo. São de fácil construção e exigem habilidades específicas de manipulação, raciocínio e significação que transcendem a sua forma e materialidade.

Realidade cotidiana e realidade lúdica: distintas temporalidades

O humano, diante da realidade cotidiana, é estimulado pela educação formal a valorar e condicionar o tempo de forma mecanizada e ordenada. Nessa dimensão as tarefas a serem desempenhadas muito se aproximam da necessidade de produção ou manutenção de condições favoráveis ao processo material de existir. Nós todos vivemos essa dimensão e não é muito diferente com a criança. É parte de seu processo de desenvolvimento conhecer formas culturais de organização do tempo-espaço. Saber-ser nessa proposição de mundo é importante para mantermos nossa interação com a realidade material, concreta, real e, de certo modo, produtiva. Por outro lado, a natureza humana não se reduz aos processos materiais, está presente um comportamento simbólico “que não se dá apenas em relação à materialidade do presente, mas em função de um universo significativo, construído pelos símbolos” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 26). Existe uma necessidade de transcender a ação por intermédio da construção dos sentidos conduzidos pela linguagem.

A dimensão lúdica favorece a realização desses sentidos e é mergulhando nela que outra temporalidade⁷ se constitui. Quem já não teve a sensação do tempo transcorrer diferente no instante em que estamos imersos em uma atividade que nos toma de corpo todo? Isso porque o jogo é “uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de vida com orientação própria” (HUIZINGA, 2012, p. 11). A dimensão lúdica é exatamente o processo de viver um tempo inexato, flexível, fluídico, e transcendente, ou seja, um outro modo de vivermos a existência-tempo⁸.

Quando nos permitirmos apresentar aos alunos(as) um tempo-espaço didático cuja linguagem predominante seja a ludicidade, fornecemos a eles a possibilidade de vivenciar e interpretar outra temporalidade, um tempo que difere da realidade cotidiana já que nessa dimensão o “tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades” (MERLEAU PONTY, 2011, p. 558). Isso não significa que temos

⁷Situação hermenêutica vivida como projeto de sentido de ser no horizonte do tempo, “fundamento ontológico originário da existencialidade do *Dasein*” (HEIDEGGER, 2012, p. 647). A temporalidade permite ao ser a condição de projetar-se em sua historicidade.

⁸ No texto de Eihei Dogen intitulado *Shobogenzo* (2013, p. 179) o termo é nomeado de *Uji* onde *U* significa existência e *ji* tempo, assim quer dizer existência-tempo como sendo “el tiempo está en relacion con la existencia y esta, con el instante. Así, en la realidad no existen el pasado ni el futuro sino solo el presente, que es el eje donde existencia y tiempo se unen aqui y ahora.”

que adotar sempre o jogo como metodologia didática, e sim construir um ambiente de exploração do tempo numa dimensão expressiva, criativa e aberta à experimentação onde a corporeidade reivindica a participação plena.

Qual importância tem essa outra temporalidade numa ação educativa? Porque adentrar nessa dimensão pode ser significativo para o desenvolvimento infantil?

Outras explicações já foram apresentadas para essa pergunta, porém o que queremos destacar é a ideia do jogo e da brincadeira como instante de recorte no tempo, ou seja, a supressão temporária do mundo habitual para o ingresso na temporalidade da vivência autêntica do ser-por-inteiro⁹.

A significação do mundo pela criança necessita da apropriação de algum sistema semiótico. Esses podem ser constituídos pela linguagem oral, gestual, corporal, gráfica, sonora, entre outras. O que se evidencia é o fenômeno humano do jogo-brinquedo pertencente a uma dimensão lingüística associada ao mecanismo de compreender e interpretar a realidade, ou seja, definir “a ação lúdica como um sistema de significação” (SANTIN, 1994, p. 19). A linguagem, por se tratar de uma condição exclusivamente humana, necessita de experiências significativas que possam explorá-la. O jogo-brinquedo e a brincadeira representam para a criança um tempo autêntico de exploração do potencial humano relacionado à linguagem e, inserido nele, o desenvolvimento da vocação para o processo de leitura, interpretação e compreensão do mundo.

O impulso lúdico humano distancia-se das brincadeiras dos animais porque é capaz de atuar com a aparência. A aparência consiste em agir na ausência do objeto real. (...) O poder criativo da imaginação passa a construir suas fantasias no solo movediço da aparência. A aparência assume forma consistente e surge uma paisagem povoada de figuras modeladas pelo impulso lúdico. Assim surge o mundo do brinquedo, isto é, assim surge o primeiro mundo humano. (SANTIN, 1994, p. 18)

A vida autêntica num instante lúdico é aqui compreendida como a possibilidade da existência verdadeira na pura facticidade do existir, a pura mobilidade da apropriação de si mesmo, um tempo de seu ser-total, ou seja, de todo seu poder-ser. O instante da temporalidade autêntica e da mobilidade de si mesmo é o instante do próprio existir. Esse tempo autêntico¹⁰ é marcado por um “recorte” no tempo cotidiano, aquele em que tudo parece matematicamente organizado e estruturado, onde os fenômenos podem ser mensurados e controlados. Mesmo que o jogo e a brincadeira

⁹ Aqui tomamos a referência de Manuel Sérgio (2003, p. 35) que reflete o conceito de ser integral onde “o ser humano concentra, em si, o corpo, o espírito, o desejo, a natureza, e a sociedade, ele só se torna verdadeiramente humano se é bem mais do que a soma das partes”... Em outro trecho da mesma obra (p. 26) já reforçava que “a motricidade humana (ou o corpo em acto, em movimento intencional) manifesta que o ser é um ser-para-o-mundo, um ser-para-os-outros, é afinal um ser político por excelência. **É o que o ludismo das crianças tão maravilhosamente exemplifica!**” Grifo nosso.

¹⁰ “Tempo originário e autêntico, este é o tempo do que (*dass*): tempo do que da vida total, enquanto compreensivamente facultada. Quem é e vivencia como tal sua vida fáctica é seu tempo, tem seu tempo. Ser tempo e ter tempo reúnem-se no pensamento de urna vida puramente fáctica: quem pode ser, compreendendo propriamente, o ser total de sua facticidade, é seu ser-temporal originário e autêntico, tem seu tempo. Ser compreende-se como tempo. Tempo faz compreender ser. O ser do tempo é o tempo do ser — isto é tudo que há para compreender em Heidegger”. RAINER MARTEN. Martin Heidegger: O tempo autêntico Originalbeitrag erschienen in: Luis A. de Boni (Hrsg.): Finitude e transcendencia: Festschrift en homenagem a Ernildo J. Stein. Petropolis, RJ: Vozes, 1996, S. 599-625. Disponível em: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/6701/pdf/Marten_Martin_Heidegger_O_tempo.pdf. Acesso em: 28/12/2014.

necessitem certo tempo e espaço para acontecer e, mesmo que tenham regras e estruturas rígidas de organização, o tempo para o jogador ou para o brincante que está entregue na atividade não é o mesmo daquele que percorre e ocupa a vida fora dele.

A vida autêntica num instante lúdico é um processo sistêmico de contato com um *não-tempo*:

...nós, os seres vivos, existimos no *não-tempo* num presente contínuo em contínua mudança estrutural no qual cada novo momento do presente surge como modificação do momento presente que se vive. O tempo é uma noção explicativa imaginária, criada para interligar eventos que o observador vive num ocorrer sucessivo de antes e depois num fluir de transformações. Em seu suceder todo ocorrer ocorre num presente cambiante contínuo no *não-tempo*. (ROMESÍN; YÁNEZ, 2009, p.145):

Por se tratar de um tempo vivido muito mais inclinado a facticidade humana, é que o ato de brincar e jogar equivocadamente são vistos, na perspectiva de mundo cuja razão existencial se apóia na produção material, como uma atividade frívola e sem sentido.

Para contrapor essa análise apresentamos a perspectiva de entendimento da vida autêntica num instante lúdico como uma janela de abertura das práticas corporais onde não se distingue os modos de pensar do Oriente-Occidente, já que a temporalidade do *aqui-agora* do brincar é interpretado com um fluir que enlaça o tempo materializado no tempo subjetivo, a prática instrumental na prática da atenção e o exercício da contemplação num conviver com abertura para o ato ético e solidário.

Diante disso, afirmamos a importância de viver essa temporalidade própria da ludicidade.

O jogo-brinquedo-brincadeira como experiência do ser-por-inteiro: um tempo autêntico do humano

Quando a criança em idade escolar, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, começa a acompanhar e aprender a rotina da escola, logo percebe que seu tempo-espaço lúdico sofre transformações significativas quando relacionadas às experiências da educação infantil. Nessa transição a reorganização curricular parece focar com mais intensidade os conteúdos do que no ser que aprender.

A motricidade infantil como materialização da linguagem da ludicidade diminui sua importância pedagógica no desenvolvimento humano diante da centralização do aprendizado nas possibilidades lingüísticas da escrita, da leitura e do cálculo. Não desmerecendo a importante tarefa da alfabetização e da ampliação das capacidades do raciocínio matemático, questiona-se a validação desses saberes vividos em sistemas fechados onde a corporeidade está destituída do aprendizado.

A imensa abertura promovida no desenvolvimento da criança a partir do ato de ler, escrever e fazer cálculos precisa avançar da condição básica para atingir uma ampliação da cultura da infância onde a corporeidade e a ludicidade exigem seu espaço de participação.

Parte desse problema é pensar a relação entre o tempo produtivo e tempo lúdico, como se não fosse possível estabelecer um diálogo entre eles. A esse respeito já observou Lauand (2007, p. 33-35) ao apontar a interpretação de Tomás de Aquino no versículo bíblico “Praecurre prior in domum tuam, et elluc advocare et illic lude, et age conceptiones tuas (Eclo. 32, 15-16). “Corre para tua casa , e lá recolhe-te, brinca e

‘age’ tuas concepções”. Trata-se de uma compreensão cujo sentido refere-se a “lógica lúdica” do “*logos ludens*”, ou seja, um convite ao exercício “racional-lúdico” onde o “recolhe-te” remete ao processo de contemplação intelectual da realidade e o “brinca” refere-se ao puro prazer do brincar sem finalidade extrínseca.

Nesse ponto é que ressaltamos a importância do conceito de ser-por-inteiro vivido num tempo autêntico humano. O ser-por-inteiro experiencia-se na complexa rede de relações sistêmicas ou “encadeamentos ativos” (ASSMANN, 1995, p.82) entre as ações, os sentidos, as relações e os valores pertencentes a uma cultura esteja ele diante de si mesmo ou diante do mundo a ser conhecido. Essa é a condição da historicidade da corporeidade humana.

Assim a criança não deve ser compartimentalizada mesmo tendo que realizar diversas tarefas no dia. As propostas de atividades da rotina do cotidiano da escola seguem organizadas em blocos temáticos que raramente são articulados uns com os outros, mas acreditar que a criança atenda a essa organização temporal da mesma maneira é destituir o ser de sua condição de existência plena.

Muitos ainda acreditam, por exemplo, que quando uma criança brinca está apenas gastando energia para se divertir e que não necessita pensar, sentir, expressar-se, etc. Mas, sobretudo, é nessa dimensão que encontramos o ser-por-inteiro.

Para a criança, o tempo autêntico é aquele em que pode expressar-se por inteiro onde não esteja subordinada com exclusividade as ações determinadas pelo adulto, mas onde possa ter a liberdade de agir, pensar, emocionar-se, criar, aprender, mover-se dentro dos limites espaço-tempo-disciplina-conteúdo que pertencem ao projeto pedagógico orientados pelos docentes. “Porque na criança mora a promessa imensa e infinita e o adulto é apenas uma realização diminuta dessa lhanza de horizontes” (BENTO, 1997, p. 59).

O tempo da ludicidade não é um tempo ocioso, não é um tempo de relaxar e extravasar, de gastar energia para compensar a imobilidade das tarefas de sala de aula. O tempo de brincar-jogar deve ser pensado como um tempo autêntico das possibilidades humanas da cultura da infância promotoras de uma historicidade. Basta observar com atenção a grande quantidade de ações, sentidos e linguagens de toda ordem presentes numa brincadeira infantil.

Os educadores(as) precisam ultrapassar a idéia de que proporcionar atividade lúdica na programação educativa representa “tempo perdido” ou “passa tempo”, pelo contrário, trata-se de tempo autêntico, tempo de construção, tempo de expressão, tempo de exploração, tempo de imaginação, tempo de inter-relação, tempo onde firma-se a história de vida.

A ludicidade como energia da razão vital para o potencial humano

Para agir necessitamos de energia, mas não só da energia fisiológica, faz-se necessário considerar a energia da vontade, do desejo, da intencionalidade do ato com sentido, direção e propósito. Uma criança, por sua natural abertura ao novo, coloca em ato a transparência de uma desejabilidade para a inovação, demonstra naturalmente uma curiosidade aprendente, uma curiosidade estética e uma curiosidade solidária (ASSMANN, 2004) buscando apropriar-se de distintas formas de expressão de seu potencial.

A linguagem da ludicidade representa uma esfera de atratividade que convida quase que naturalmente a criança a carregar-se de uma energia vital para o agir. A desejabilidade de adentrar na dimensão lúdica é para criança quase uma condição

plenamente existencial uma vez que “o comportamento lúdico é vivência, isto é, é fruição” (SANTIN, 1994, p. 28).

A ludicidade é uma força que visa buscar no interior do ser a energia que dá razão vital para a expressão das suas potencialidades, a ludicidade é uma janela de abertura de possibilidades de ser-no-mundo.

Ao contar uma história para um grupo de crianças e, no interior dessa história compor um conjunto de experiências e vivências onde os conteúdos de ensino estejam significativamente contextualizados na linguagem da ludicidade, o(a) educador(a) estará trazendo para a atividade um tipo de energia que somente os humanos possuem, a energia da motivação promotora da intencionalidade¹¹. **Ser que tem canalizada sua energia de intencionalidade está diante da mais genuína abertura ao aprendizado.**

Evidente que é possível explorar a energia da intencionalidade para o aprendizado em outras dimensões que não abordem a linguagem da ludicidade, especialmente defendida pelos que acreditam que aprender é algo que exige esforço, dedicação, determinação, disciplina, empenho e compromisso. Estamos diante de modos distintos, porém intercambiáveis, de viver a aprendizagem.

O incrível é notar que o entrelaçar da linguagem da ludicidade, da fantasia, do faz de conta, do simbolismo, da história e da expressão corporal provocam substantivamente a predisposição para o saber, para o conhecer e para viver intensamente o prazer e a alegria. Ao apresentar o lúdico em Tomás de Aquino em seu comentário sobre a *Suma Teológica*, II-II, e no *Comentário a Ética de Aristóteles IV* que trata do papel do lúdico na vida humana, Lauand (2007, p. 27) chama a atenção para a virtude do brincar denominada *eutrapelia*.

Vale a reflexão: se não encontramos em nossos(as) alunos(as) essa dimensão quando estão realizando as atividades didáticas propostas não estamos fazendo mais do que ocupá-los no tempo ao invés de presenciá-los no tempo. Uma proposta didática significativa precisa explorar o potencial energético da intencionalidade, se possível pela combinação da dimensão lúdica e produtiva para presenciar a infância numa dimensão temporal autêntica, caso contrário, terá proporcionado uma tarefa efêmera.

O jogo e o brinquedo como dimensão da formação da relação eu-tu: das regras de convivência às experiências autênticas de construção dinâmica do convívio

Como já vimos, grande valor é dado aos conhecimentos ditos “intelectuais”. Cada vez mais cedo as crianças são postas a confinar seus corpos e restringir suas experiências motoras para pôr em ação sua intelectualidade. É evidente que não se deve confundir a limitação da motricidade infantil enquanto experiência formativa, com a formação de um indivíduo organizado e consciente dos limites coerentes de sua ação. Orientações e interações promotoras da auto-organização educam, motricidade limitada imobiliza o ser em relação a si mesmo, aos objetos e aos outros resultando numa experiência de confinamento do potencial de abertura não só intelectual mais existencial.

Hildebrandt-Stramann (2013, p.14) afirma que “o movimento liberta os homens de coações intelectuais” pois é “um acesso ao mundo”. Segue dizendo que,

¹¹ Ao estudar o tema da intencionalidade na obra de Husserl, Dantas (2001, p. 127) cita-o apontando que “a motivação constitui a lei estrutural fundamental da vida mental do sujeito da intencionalidade”. Trata-se de uma estrutura de implicação onde a tomada de posição do sujeito intencional ocorre se tiver vivências motivantes. No caso desse estudo apontamos a ludicidade como elemento motivante da intencionalidade.

“do ponto de vista da fenomenologia e da pedagogia do movimento, podemos constatar que a criança percebe o mundo muito menos por suas capacidades mentais - pensamento e imaginação – do que por meio de seus sentidos, de seu corpo, de suas ações de movimento”.

No entanto o espaço da ludicidade e das trocas corporais plenamente vividas nas brincadeiras infantis, tem sido substituído por atividades imobilizadoras justificadas pela idéia de que a educação deve ser feita no *silenciar de corpos agitados*. Talvez essa seja uma das causas da evidente “geração ritalina¹²”. Reafirmamos aqui a pergunta de Bento (1997, p. 60): “Onde estão os estímulos para a criança ávida de percorrer, conhecer e dominar os seu espaços em corridas, correrias, brincadeira e jogos de recreação e socialização?”

O problema é maior quando se percebe que, além das restrições da mobilidade corporal na escola, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental, este mesmo fenômeno está em quase toda a vida da criança de classe média urbana. Um ser em processo de desenvolvimento, necessitando viver sua motricidade sofre por imobilização em sua casa, pois não pode fazer bagunça; dentro da escola, pois precisa estudar, e quando vai passear é confinada nas “gaiolas recreativas” dos shoppings, onde boa parte dos jogos são eletrônicos.

Por isso, e por outros motivos evidentemente não explicitados, vê-se que as crianças têm dificuldade de respeitar as regras! Vê-se que as crianças têm dificuldades em se comportar adequadamente! Vê-se que as crianças são extremamente agitadas e não conseguem prestar atenção! Vê-se que elas apresentam dificuldades de se relacionar! Vê-se que tem dificuldades de interpretação e compreensão de fenômenos dinâmicos!

Em geral, para solucionar essas questões de disciplina e relacionamento são estabelecidas as normas de comportamento, as regras de convívio, os encaminhamentos aos pediatras, psicólogos, psiquiatras e dá-lhe medicação para a contenção dos “corpos agitados”.

Como pode uma criança construir processos intelectuais superiores relacionados a respeito às diferenças individuais se está restringida a possibilidade de vivenciar esses conceitos concretamente através e com suas vivências corporais?

Evoluímos socialmente ao ampliar o acesso às pessoas portadoras de deficiências, em especial as de mobilidade reduzida. Vivemos um paradoxo. Por um lado as políticas públicas são organizadas para dar acesso a este grupo de pessoas, causa que sou plenamente favorável, porém, por outro lado, existe uma crescente demanda social promotora da imobilidade infantil. Não só do corpo da criança mais da cultura infantil. Hora, não teriam esses seres também necessidades especiais de mobilidade e expressão de seu modo de ser?

Algumas famílias, preocupadas com esta questão, colocam seus (suas) filhos(as) para praticar esportes. Essa atitude pode ser louvável se as atividades esportivas forem organizadas para explorar a alegria e o prazer de mover-se não caindo na trama do alto-rendimento e da exploração da motricidade e do corpo da criança como ocorre no trabalho infantil¹³.

¹² Veja matéria publicada no Estadão no link: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,geracao-ritalina,1000603>. Acesso em: 13/12/2014

¹³ Dentro dessa temática vale conhecer o texto de RENATA BACK BERTI intitulado: A proteção jurídica brasileira contra a exploração do trabalho infantil no esporte, disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/437/Renata%20Back%20Berti.pdf?sequence=1>. Acesso em 28/12/2014.

Jogar, brincar, brigar, fazer as pazes, viver a alegria do movimento, viver o desprazer da contradição, superar-se diante de desafios corporais, trabalhar em parceria, sentir o outro corporalmente, seja como parceiro ou por vezes como adversário, percebê-lo pelo contato corporal nas brincadeiras infantis, nos cantos e nas danças populares, entre tantas outras experiências que representam viver a corporeidade imaginativa e criadora efetivamente no transcorrer de seu processo formativo, é desta possibilidade cada vez mais desmerecida de viver a cultura da infância que trago essa reflexão à tona.

Mais do que isso, faz-se urgente o repensar o valor da motricidade, da corporeidade e da ludicidade como fundamentos educativos para humanização consciente que ultrapasse as justificativas porpostas pelo paradigma biomédico que trata do sedentarismo e das doenças por ela ocasionada. Aqui apresento um sedentarismo perceptivo, expressivo, moral e relacional promovido pela imobilização e restrição dos corpos de crianças e jovens no espaço educativo formal, informal e não formal, um sedentarismo promotor da limitação de um modo de existir num tempo autêntico humano destinado a abertura interpretativa e da possibilidade de mais-ser.

Assim, é urgente a valorização do profissional de Educação Física, já que trata diretamente da educação do ser-em-movimento¹⁴, promovendo a vivência efetiva dos corpos em relação a si mesmos, ao ambiente e aos demais corpos, construindo um efetivo desenvolvimento integral em experiências potencializadoras da genialidade cultural humana.

É desta realidade sensível e inteligível que me refiro, ou será que uma pessoa que se move, brinca e joga deixa de pensar, de sentir, de desejar e de vislumbrar novos horizontes?

O tempo-espaço do jogo e o tempo-espaço da música: um fazer-ser no universo simbólico de leitura do mundo

Apresentamos a idéia de interpretar a ludicidade como linguagem própria da cultura da infância, uma vivência do tempo autêntico, um instante desencadeador da energia da intencionalidade e uma janela de abertura para o aprendizado significativo. Além dessa linguagem, e por que não dizer parte dela, podemos destacar a dimensão essencialmente temporal própria do humano que também se mostra efetiva para o mesmo propósito, a música.

Se forem combinadas as propostas didáticas para o processo de aprendizado integrando essas possibilidades logo perceberá como a energia da intencionalidade será liberada e o quanto seus(suas) alunos(as) se mostrarão predispostos ao conhecimento. Essas esferas possuem o potencial de transportar o ser para uma dimensão temporal autêntica, ambas potencializadoras do desenvolvimento das capacidades de imaginação, criatividade, expressão, interpretação, compreensão e representação do mundo.

Ao constatar a riqueza cultural das tarefas de leitura e escrita envolvidas nessas dimensões, enfrentamos um problema frequentemente relatado entre as principais dificuldades de aprendizado: a interpretação e a leitura da realidade em contextos e circunstâncias dinâmicas.

¹⁴ “Assim entendemos o *ser-em-movimento* como o humano que se move de forma autoconsciente numa corporeidade em ato cuja intencionalidade volta-se para o mundo circundante, ação de abertura de possibilidades na condição de *ser-no-mundo*, uma condição de múltiplas linguagens vividas em múltiplos sentidos. Seu modo de acesso exige a construção de um olhar que visa encontrar a essência do movimento inserido na forma do *mover-se*” (SANTOS, 2014, p. 106).

O processo de interpretação se constrói na interação entre uma vivência concreta e significativa somada as provocações reflexivas exploradas a partir das tarefas experimentadas, um exercício hermenêutico cuja atenção valorize o processo apreciativo.

Se interpretação é entendida como um exercício de compreender o que se passa na linguagem humana, interpretar estados estáticos da língua como, por exemplo, a identificação de uma letra na palavra é muito diferente de identificar a mesma letra ou sentença buscando solucionar um enigma que faz parte de uma música que, por sua vez, está inserida num jogo vivenciado a partir de uma história contada e/ou encenada no início do dia.

Grosso modo, as interpretações dos(as) alunos(as) são superficiais porque as propostas de exploração das linguagens são estáticas, compartimentalizadas, destituídas de contexto, vividas numa fragmentada “corporalidade intelectualizante” provocando também interpretações com as mesmas características.

Para reconstruir uma cena educativa, vislumbre a ludicidade numa experiência corporal, proponha aos alunos(as) um jogo de pegador com música, como é o caso do corre cotia ou de barra manteiga. Torne a letra da música acessível aos alunos após a vivência da brincadeira. Explore a interpretação da letra tomando como referência a vivência corporal, o jogo e o canto. Reescreva com os(as) alunos(as) a letra, recite-a, altere palavras, jogue novamente com outro texto, etc. Se queremos alunos(as) com capacidade interpretativa precisamos de sistemas estimuladores de interpretação.

A música e o jogo possuem a capacidade de transportar a criança a um universo simbólico. A fantasia, a imaginação e a transitoriedade dos fenômenos musicais são excelentes componentes provocativos da interpretação especialmente devido a sua condição de finitude e impermanência. Por que não são estáticos os mecanismo de interpretação precisam ser ligeiros, ambos os fenômenos fluem na temporalidade exigindo um esforço interpretativo dinâmico. Ou o ser se prontifica a interpretar na ocorrência dos fenômenos ou “já era”, a jogada já foi, a música passou, o som dissipou e o instante da ação corporal fluiu. Assim, quem não interpreta não joga.

Outra experiência pode também ser promovida. Proponha um jogo ou brincadeira livre ou com algum objeto. Após o jogo forme uma roda de conversa com os(as) alunos (as) estimulando-os a relatar as ocorrências do jogo e como as jogadas aconteceram. Grave os relatos, procure transformar os relatos em texto, faça a reescrita em duplas, monte um painel com textos explicativos do jogo associados a desenhos ou quem sabe até valores numéricos correspondentes a números de jogadores, pontos, etc. Registre o jogo em filme, tire fotos. Passe o filme do jogo e explore o relato numa espécie de re-experiência, passe trechos do filme em câmera lenta e vá organizando junto com as crianças um processo interpretativo do que está se passando. Volte a jogar, edite as imagens em algum programa de vídeos como o *Movie Maker*, acrescente textos, músicas, desenhos. Apresente a produção para a apreciação dos alunos e dos pais, enfim, promova a interpretação da realidade vivida por diferentes caminhos e, se esses caminhos contemplarem a ludicidade, a corporeidade e a motricidade..., *voilà... vida autêntica num instante lúdico!*

Superar a dificuldade inicial de interpretar a realidade a partir de sistemas complexos exige exercitar o relacionamento entre fenômenos a partir de experiências significativas e autênticas que, quando mais abertas a imaginação e criação, mais serão potencializados da capacidade de estabelecer relações sistêmicas¹⁵.

¹⁵ Existe a possibilidade de trabalhar esses elementos com sujeitos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) com resultado satisfatório. Indicamos a leitura do artigo: O lúdico na aprendizagem da pessoa com

Vejam os casos dos jogos virtuais e dos jogos concretos vividos nas práticas corporais. Os jogos virtuais, pela enorme exposição de imagens, possuem a característica de pré-determinação dos processos imaginativos. Existem estímulos visuais pré-definidos cujas articulações são, em geral, exteriores ao sujeito. “O brinquedo pronto e acabado pede para ser usado dentro das funções a que foi destinado; em hipótese nenhuma desenvolve a imaginação criativa que leva a produzir novas e diferentes funções” (SANTIN, 1994, p. 22). É como ler um livro com uma enorme quantidade de figuras. Nossa interpretação será influenciada pelas imagens. Diferente de ler um texto onde não existe uma delimitação do processo interpretativo por imagem. Somos forçados a construir um contexto imaginativo, um sentido interpretativo mais amplo. O mesmo se dá com os contos, os provérbios e as metáforas reunidos no conceito árabe de *mathal*¹⁶.

Isso é significativamente preocupante numa sociedade midiática cujo processo intelectual e interpretativo se faz na construção de uma realidade virtual excessivamente imagética conduzindo as reflexões ao menor uso das possibilidades intelectuais e perceptivas.

Quando exploramos as vivências autênticas da corporeidade na concretude das ações do corpo associadas às reflexões interpretativas da própria vivência, traduzidas nas múltiplas linguagens que a criança pode desenvolver, inclusive a midiática, estamos abrindo um universo infinito de possibilidades de compreensão, pois adotamos a complexidade como fundamento da atividade educativa.

Por que não explorar esse universo multilinguístico no processo de alfabetização ou em qualquer outro conteúdo de aprendizado na infância?

A escola como espaço do jogo e do brinquedo

A cada tópico desse ensaio é possível perceber o potencial da cultura lúdica na formação do ser-por-inteiro e do poder educativo do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Mas é inevitável perguntar: onde, como e com que qualidade se brinca hoje? Qual o papel da escola e do educador diante dessa questão?

Como vimos à cultura lúdica hodierna tem valorado o lucro mais do que a essência do brincar e a educação formal, a partir das avaliações externas, muito mais o sentido de rendimento do que da criatividade, da ética, da estética, da corporeidade, da expressão e evidentemente da ludicidade¹⁷. A cultura lúdica, e porque não dizer o próprio processo de alfabetização atual, tende a girar em torno da linguagem das

autismo: uma análise sobre suas potencialidades e possibilidades, disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-aprendizagem-da-pessoa-com-autismo-uma-analise-sobre-suas-potencialidades-e-possibilidades/91596/#ixzz3MA1Wk5ak>. Acesso em 27/12/2014.

¹⁶ “*Mathal* em árabe (ou seu exato correspondente em hebraico *mashal*; pl.: *amthal* e *mashalim* resp.) é uma dessas tantas palavras semitas que confundem em si diversos significados que as línguas ocidentais fazem corresponder a distintos vocábulos. Assim, se quisermos cobrir o campo semântico em torno de *mathal* (ou do radical tri-consonantal, a alma da palavra semita; no caso: m-th-l), encontraremos: provérbio, parábola, comparação, metáfora, exemplo, modelo, ditado, adágio, semelhança, analogia, equivalência, símile, apólogo, modelo, imagem, ideal, escultura, esgaramento, tipo, lição, representação diplomática, interpretação teatral ou cinematográfica, etc.” LAUAND, J. *Amthal* – a pedagogia de Deus. Collatio 11 abr-jun 2012, CEMOrOc-Feusp / III - Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/collat11/33-38Jean.pdf>. Acesso em: 27/12/2014.

¹⁷ “O ambiente escolar é transmutado para alcançar metas, (a meta de todos e de cada um) tal qual a dinâmica imposta no contexto da produtividade de mercado, o que denota a pouca criticidade em relação às recentes mudanças da política educacional brasileira. Estabeleceu-se o léxico empresarial de forma usual, onde o aluno passa a ser cliente, a direção da escola passa a ser gestão, o professor passa a ser um colaborador. Isso tem um peso ideológico que se volta para a aprendizagem de competências” (ASSUNÇÃO, 2013, p.174).

TIC's¹⁸ que como se sabe, tem interesse também mercadológico. As TIC's podem ser mais uma janela de abertura das possibilidades humanas ou, em contrapartida, uma poderosa ferramenta de alienação e de empobrecimento das experiências autênticas seguidas de interpretações padronizadas e limitadas.

As TIC's não substituem as práticas lúdicas tradicionais e nem as elimina apenas as complementam se entendidas como mais uma linguagem a ser explorada. Como toda linguagem humana, temos que explorá-la como possibilidade de expressão do ser, tal como um instrumento musical é para o músico, assim a tecnologia não deve ser o centro do aprendizado nem a garantia efetiva do saber.

Ressalto que todas as linguagens anteriormente citadas podem dialogar com as TIC's num ponto de sinergia marcado pela linguagem lúdica, principalmente no caso da infância.

A escola pode preservar e explorar a ludicidade em diversas formas de jogar e brincar utilizando diversas ferramentas, mais que isso, entender que as vivências dos jogos e das brincadeiras, sejam elas tradicionais, corporais ou com o uso das TIC's, é um potente modo de existir que promove e instiga a leitura reflexiva da realidade, se respeitando evidentemente a natureza da criança como centro do aprendizado e não tão só como executora de avaliações para rendimento.

Diferente do que ocorre nas práticas lúdicas fora do espaço da educação informal ou não formal, na escola é possível explorar o exercício criterioso da interpretação e da crítica mesmo com as crianças, a partir do uso da prática didática da re-experiência.

Essa prática consiste em traduzir a vivência concreta em outras dimensões da linguagem como a escrita, oral, midiática, gráfica, plástica, etc. O fenômeno humano da ludicidade, ao privilegiar os processos interpretativos e expressivos, permite que as crianças permaneçam concentradas sem a preocupação com os propósitos educativos de rendimento geralmente tensos. A educação precisa cuidar de promover o encantamento e a apreciação pelo saber e não reduzir a experiência educativa numa produtividade de modelo empresarial.

Algumas interações na atividade educativa

A partir do que foi apresentado podemos apontar uma proposição didática que explore a dimensão lúdica nos jogos e brincadeiras.

Podemos dividir a interlocução entre o docente-jogo-aluno em três momentos: o primeiro momento anterior ao jogo/ brincadeira, o segundo é no tempo do jogo e o terceiro, depois de jogar.

Antes do tempo do brincar/jogar é desejável:

- Estudar e analisar as janelas de abertura que o jogo proporciona para o ser em desenvolvimento.
- Pensar no tempo-espaço do jogo em relação às outras tarefas do cotidiano escolar.
- Proporcionar a construção de brinquedos integrando-os a linguagem dos contos, das histórias, das músicas, etc.
- Planejar alternativas, prever variações para o jogo/brincadeira, ter flexibilidade na proposta.

No tempo do jogo/brincadeira é desejável:

¹⁸ Tecnologias de Informação e Comunicação.

- Jogar/brincar junto com as crianças – viver o lúdico em tempo real – explorar a brincadeira livre.
- Explorar diversas possibilidades de ser jogando – promover variações do ser-no-jogo.
- Observar o ser-que-joga – relações da criança com a dinâmica do jogo estando na perspectiva de jogador e não de espectador.
- Incentivar e valorizar o ser-jogador. Estimular a participação, destacar as conquistas, intermediar os conflitos, sugerir interpretações, ouvir as interpretações das crianças.
- Colocar música, ou brincar com a música. Filmar e fotografar o jogo/brincadeira.

Depois do tempo do brincar/jogar é desejável:

- Propor à re-experiência e o exercício de interpretação.
- Explorar outras linguagens como a oral, a escrita, o desenho e as TIC's.
- Utilizar os registros posteriores à experiência para compor um plano de avaliação.
- Editar as imagens em programa do tipo “*Movie Maker*”.
- Passar o filme aos alunos para conduzir o processo de apreciação.

A partir da experiência de jogar, conjuntamente com a exploração das dimensões lingüísticas, formamos um rico acervo material de valorização do tempo autêntico num instante lúdico permitindo contemplar o processo de construção dos potenciais criativos e interpretativos das crianças.

Considerações finais

A criança, ao iniciar sua trajetória educativa no ensino fundamental, ajusta-se as concepções da escola que frequenta. As experiências educativas iniciais servirão de orientação para toda a trajetória de estudante ao evidenciar o modo de organizar e valorizar o aprendizado. Frente as estruturas escolares a criança vai formando seus modos de interagir e interpretar os saberes e seus valores.

É via linguagem, pelos códigos e símbolos explorados pela cultura escolar no tempo histórico onde está inserida, que esse processo se estabelece. Nas vivências primordiais do estar-na-escola se constrói o sentido de estudar, o sentido de querer saber, o sentido de errar, o sentido de valorar o acerto, o sentido do fracasso, o valor do conteúdo, o valor humano frente ao saber, a relação sujeito-objeto-conhecimento e todas as formas de projetar as idéias e sentimentos num contexto de co-existência. No mundo da escola cada sujeito segue formando muitos outros mundos, cada qual encerrado numa corporeidade aprendente. A linguagem em geral, e a cultura lúdica em especial, promovem o diálogo autêntico desses muitos mundos.

Se há um universo onde erramos menos em formar indivíduos mais equilibrados na construção de seus saberes no tempo da infância é a ludicidade.

Estejamos atentos a isso para tornar a vida infantil do tempo da escola no mínimo mais encantadora e feliz. Ser brincante é ser aprendente. Sejam corajosos o suficiente para garantir na educação o direito da criança a seu mais autêntico patrimônio, a vivência corporal legítima e imaginativa.

Referências

- ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- ASSUNÇÃO, M. F. **O Mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.
- ANDRADE, D.C. **Psicologia da ideologia: o desvendar das aparências**. São Paulo: Centro Brasileiro de Pesquisa em Saúde Mental, 2001.
- BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- BENTO, J.O. **Um olhar do norte**. Porto: Campos das letras, 1997.
- DANTAS, P. **A intencionalidade do corpo próprio**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DOGEN, E. **Shobogenzo: tesoro del verdadero ojo del dharma**. Malaga: Editora Sirio, 2013.
- DUARTE JUNIOR, J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- FRIEDMANN, A. **O papel do brincar na cultura contemporânea**. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/27072f_860165268967bebfec716179dc160d5.pdf. Acesso em: 15/12/2014.
- GONÇALVES. M.A.S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. Edição bilíngüe, tradução Fausto Castilho.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LAUAND, J. Deus Ludens – O lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na pedagogia medieval. In: LAUAND, J. **Filosofia, linguagem, arte e educação: 20 conferências sobre Tomás de Aquino**. Coleção Humanidades, V.1. São Paulo: Factash Editora, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- ROMESÍN, H.M; YÁNEZ, X.D. **Habitar humano: seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF UFRGS, 1994.
- SANTOS, S.O. Ação, sentido e linguagem: essência da motricidade humana. **Revista Internacional d'Humanitats**. Barcelona/São Paulo, n.31, maio-agosto de 2014, p. 103-114. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih31/103-114Sergio.pdf> . Acesso em 17/12/2014.
- SERGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: instituo Piaget, 2003.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

Recebido para publicação em 05-02-15; aceito em 09-03-15