

# O BRINCAR/JOGAR COMO FENÔMENO TRANSICIONAL NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA IDENTIDADE DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS

Ms. NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO

Professor do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).  
Coordenador do CRIA – Grupo de Estudo em Práticaterioprática da Educação Física para a Educação Infantil. Grupo integrante do Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física (Práxis).  
E-mail: nelsonf@npd.ufes.br

Ms. RENATA LAUDARES SILVA

Professora substituta do Departamento de Ginástica do CEFD/Ufes.  
E-mail: re.scarpa@uol.com.br

Dra. ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO

Professora do Departamento de Desportos do CEFD/Ufes. Coordenadora do Práxis.  
E-mail: zenolia@npd.ufes.br

*Este estudo indica possibilidades de pensar-se em uma intervenção na educação infantil na qual se coloque em destaque o brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. Nesse contexto, apresenta uma leitura do Referencial Curricular para a Educação Infantil, do trabalho pedagógico do(a) professor(a) na construção de uma pedagogia da infância e da contribuição dos jogos de movimento e do trabalho pedagógico próprio do professor de Educação Física.*

*PALAVRAS-CHAVE: Brincar/jogar; educação infantil; educação física.*

## INTRODUÇÃO

Pensar o brincar/jogar enquanto possibilidade de intervenção pedagógica do professor de Educação Física, requer pensar ações em diferentes perspectivas. Do ponto de vista pedagógico, encontramos situações em que brincar e jogar se referem à livre expressão lúdica ou são conteúdos ou estratégias metodológicas intencionalmente utilizadas para realizar o objetivo de ensinar algum conhecimento a alguém<sup>1</sup>.

Neste artigo, interpretamos brincar/jogar como fenômeno transicional (Winnicott, 1975) que ocorre no processo de construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. Para tanto, o organizamos da seguinte maneira: a) analisamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); b) referimos ao trabalho pedagógico do professor na construção de uma pedagogia da infância; c) discorremos sobre brincar/jogar com movimento como fenômeno transicional na Educação Infantil e o trabalho pedagógico do professor de educação física para a educação de zero a seis anos.

## REFERENCIAL CURRICULAR E PERFIL DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Da leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96) apreende-se que a educação infantil é direito da criança de zero a seis anos e dever do Estado (art. 4º); é a primeira modalidade do nível educação básica (art. 21), cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em complemento à ação da família e da comunidade (art. 29). Combinando essas orientações normativas com outra que indica que a Educação Física é componente curricular da educação básica (§3º do art. 26)<sup>2</sup> depreende-se que, sem dúvi-

1. Conforme Oliveira (1986), não é fácil precisar a diferença entre brincar e jogar. Para os adultos brincar pode significar submissão, passividade. Para as crianças, pode significar resistência ou negação às situações reais adversas. Em termos filológicos, brincar e jogar representam acepções gerais, ora configuram substantivos, referindo-se aos objetos brincar e jogar, ora configuram verbos, referindo-se à ação de brincar e jogar. De modo geral, aceita-se que brincar antecede jogar, bem como que brincar pode corresponder a uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas, enquanto jogar pode corresponder ao uso de objetos com regras explícitas ou como atividades subjetivas. Sabemos que tanto na prática quanto na teoria são apontadas diferenças relevantes entre os dois conceitos, entretanto raros são os autores que opõem seus significados. Considerando que não vamos abrir uma discussão conceitual profunda sobre os termos, a nossa opção nesse momento é por usá-los no sentido psicanalítico proposto por Winnicott (1975).
2. Determinação legal reafirmada pela lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que "Altera a redação do art. 26, §3º, e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 'estabelece as diretrizes e bases da educação nacional', e dá outras providências".

da, a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação infantil. Essas constatações nos parecem úteis para evitar-se controvérsias quanto à legalidade da participação da Educação Física na educação infantil. Entretanto, a partir do modelo curricular oficialmente prescrito, de que forma pode ocorrer a intervenção da Educação Física e do professor dessa disciplina na educação infantil?

À procura de informações que nos permitissem obter resposta a essa questão, percebemos que a LDB, no que diz respeito ao currículo, aos conhecimentos e ao perfil profissional<sup>3</sup> para essa modalidade de ensino, transfere os assuntos para serem tratados no RCNEI<sup>4</sup>.

Com base no RCNEI, volume I, podemos constatar que, desde a *Carta do ministro ao professor de educação infantil*, se anuncia o objetivo e a função desse documento. Conforme pronúncia do ex-ministro Paulo Renato de Souza, o RCNEI pretende estabelecer metas de qualidade para o desenvolvimento integral das crianças e servir de guia de orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Essa perspectiva utilitária é reafirmada no texto de *Apresentação* do documento, que deixa clara a concepção do currículo oficial prescrito para a educação infantil e, também, do perfil de profissional idealizado para trabalhar nessa modalidade de ensino.

Para melhor compreender o perfil desejado, dos professores ou dos profissionais responsáveis, para realizar a empreitada pedagógica de construir conhecimentos de maneira integrada e gradual e de estabelecer inter-relações entre os diferentes eixos de conhecimentos, objetivando promover com qualidade o desenvolvimento integral da criança, analisamos o RCNEI quando se refere ao professor de educação infantil.

Quando refere-se ao *professor de educação infantil*, o RCNEI afirma que utiliza a denominação “[...] para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não” (1998a, p. 41). No âmbito acadêmico, a discussão sobre a participação ou não de especialistas não é pacífica, nem sempre se discute somente

3. No que se refere à formação profissional para a educação básica, no art. 62, estabelece “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.
4. “A União incumbir-se-á de: [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, Art. 9º, item IV).

sobre o papel do professor, mas, também, dos profissionais da educação em geral. Nascimento (1999) chama a atenção para a necessidade de cuidar da formação dos quadros das secretarias de educação – os especialistas – porque eles também “[...] não têm formação específica na área e, se algo não for feito no sentido de superar as lacunas, é provável que sejam executores de normas que serão apreendidas pelo viés escolar (p. 109)”.

Reconhecendo a preocupação dessa autora, quanto à questão da formação específica e do viés escolar compulsório que se pode imprimir à educação infantil, entendemos que esta é educação escolar e que a capacidade de os profissionais prestarem serviços educacionais de qualidade nessa modalidade de ensino passa pela especialização de conhecimentos. Nesse aspecto, também concordamos com Kishimoto quando indica que as múltiplas relações entre crianças, profissionais de diversas áreas, pais e comunidade em geral “[...] constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações” (Kishimoto, 1999, p. 73).

Na realidade, torna-se “complicado” trabalhar para formar professores de Educação Física para a educação infantil, como o fazemos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), se o sistema educacional não lhes permite atuar. Nessa questão, ao afirmarmos que educação infantil é educação escolar, não pretendemos negar a especificidade da infância, pois não consideramos que a modalidade de ensino fundamental seja extensão compulsória da escola infantil. Como Haddad, entendemos que a educação infantil deve receber tratamento diferenciado, específico e único, porque “[...] é necessário que o sistema educacional se reestruture para fazer valer uma concepção moderna de educação infantil que reconheça a amplitude e interconexão das necessidades das crianças e suas famílias” (Haddad, 1998, p. 9).

Na abordagem desse tema, especialistas são todos os professores profissionais que receberam formação superior em um curso de licenciatura, em um dos diversos campos pedagógicos possíveis. Esses profissionais desempenham funções políticas, técnicas e pedagógicas relevantes para a efetivação das ações que realizam os princípios, os meios e os fins do sistema de educação básica, legal e legitimamente instituído pelas práticas oriundas dos órgãos e instituições vinculadas às diversas esferas do poder público e da sociedade civil organizada.

Em adesão ao debate político pedagógico acumulado pelo meio acadêmico, o RCNEI propugna pela formação de um novo profissional para responder as demandas da educação da criança de zero a seis anos no país. Nessa perspectiva, o professor de educação infantil precisaria receber uma “[...] formação inicial sólida e

consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (RCNEI, 1998a, p. 41). Essa formação seria mais abrangente e unificadora e geraria uma *competência* do tipo *polivalente*; cabendo ao professor trabalhar com saberes específicos, provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Pelo exposto, e também pelo que se pode depreender da leitura de outros documentos como o *Plano Nacional de Educação* (2001) e a *Política Nacional de Educação Infantil* (2003), podemos constatar que a participação do professor de Educação Física na educação infantil também poderia ter função polivalente. Não obstante, reconhecemos que a fórmula que articula formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço e competência polivalente, é teoricamente sedutora. No entanto, percebemos que, no cotidiano escolar, essa fórmula tem-se revelado uma experiência de frustração do professor de educação infantil. Como exemplo de experiência desenvolvida a partir dessa orientação, temos observado o trabalho pedagógico que vem ocorrendo nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória.

Nesses CMEIs, muito bem estruturados, é comum ouvir professoras regentes reclamarem da tarefa de ministrar diversos conhecimentos para crianças de diferentes condições biossocioculturais. Além da carga de trabalho e do salário, essas profissionais freqüentemente reclamam da insegurança em ministrar conhecimentos específicos de informática, Educação Física e artes, entre outros, adequados aos diferentes momentos pelos quais passa a criança de zero a seis anos. Esse paradoxo, entre a compreensão dos gestores e as necessidades das professoras regentes na execução da política educacional, parece evidenciar problemas inerentes à concepção de currículo do sistema. O que temos percebido é que as principais críticas à participação de especialistas se referem ao risco de eles serem “portadores naturais” do “vírus” da hierarquização e da fragmentação de funções e conhecimentos contra a organização do trabalho pedagógico escolar. Esses problemas de concepção curricular repercutem imediata e diretamente nos fundamentos, na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, na rotina e na ação de ensino dos docentes e impactam negativamente no desenvolvimento e na educação das crianças.

No “chão da escola”, no dia-a-dia da professora regente, polivalente/generalista, com ou sem formação superior (presencial ou à distância) em pedagogia, normalmente, se exige que a profissional oferte articuladamente à educação das crianças, das diversas faixas etárias entre zero e seis anos, conhecimentos que estimulem o desenvolvimento dos campos funcionais afetivo, motor, cognitivo e social, por meio do brincar/jogar.

Nesse contexto, algumas questões vêm à tona: “Mas a presença de professoras(es) ‘especialistas’ para trabalhar com linguagens específicas na educação infantil conduz *necessariamente* à fragmentação de conhecimento e à hierarquização profissional?” (Ayoub, 2001, p. 56); “[...] é possível contemplar com qualidade a formação de pessoas que estarão em contato com crianças em estágios de desenvolvimento físico-motor-emocional, de integração com o outro e com o mundo significativamente diferentes?” (Nascimento, 1999, p. 106); por que se solicita ao professor regente que realize uma tarefa para a qual não se conhece professores suficientemente competentes para executá-la de maneira satisfatória? Por que se solicita ao educador que realize uma tarefa para a qual não se sente preparado? Essa tarefa parece ser tão “difícil” de ser executada que em nenhum curso de formação de professores, entre os que são oferecidos nas universidades brasileiras, se tem notícias de uma experiência relevante a respeito. O quadro fica ainda mais contraditório quando observamos que pela lógica teórica o brincar/jogar normalmente proposto, quando ocorre, faz mais sentido para o adulto do que para a criança.

#### O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Conforme o RCNEI, volume 2, o objetivo pedagógico central da proposta curricular é desenvolver a identidade e a autonomia da criança.

Para a realização desse preceito nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas recomenda-se que o adulto crie situações, organize os materiais e ambientes e ajude as crianças, mas não faça as ações por elas. Entre os adultos, que na escola infantil se relacionam com as crianças, destaca-se o professor polivalente, cujo papel é o de mediador na relação ensino-aprendizagem, no sentido de favorecer o desenvolvimento da autonomia, compreendendo os modos próprios de a criança se relacionar, agir, sentir, pensar e constituir conhecimentos.

Entre esses modos destaca-se o brincar/jogar. Brincando/jogando, as crianças desenvolvem a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, a interação, a utilização e experimentação de regras e de papéis sociais. Brincar/jogar é uma alternativa pedagógica que proporciona a ampliação dos conhecimentos da criança, por meio da atividade lúdica, é, portanto, uma atividade sociocultural que se apresenta por meio de várias categorias de experiências, utilizada na escola infantil para fins didáticos.

Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, *brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental*

*da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (RCNEI, 1998b, p. 28, grifo nosso).*

Articulando essas passagens, chama-nos a atenção uma concepção pedagógica que parece induzir o professor de educação infantil a não considerar devidamente a criança de zero a três anos, pois, como destacamos anteriormente, se “brincar de faz-de-conta ou com papéis, (é), considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras” parece evidente que não se está considerando que crianças menores, ainda não dispõem, em parte, de condições biológicas e, muitas vezes, socioculturais de simbolizar as experiências nas quais estão inseridas. Fato que deveria realçar, mas que, por essa leitura, embota os jogos de movimento como brincadeiras adequadas a serem estimuladas aos sujeitos da faixa etária menor.

Ao afirmar-se que o jogo de faz-de-conta é a atividade que origina as outras, comete-se, deliberadamente, uma inversão (hierarquização?) na compreensão do jogo como possível objeto transicional na construção da autonomia e da identidade da criança. Os autores do documento partem da premissa de que “Toda brincadeira é imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (RCNEI, 1998, p. 27), ou seja, de que o conhecimento de movimento/tácito, como diria Piaget, ocorre por meio de jogos de exercício. Nessa perspectiva, esse tipo de jogo parece pouco significar para o autoconhecimento em meio à situação vivida; ainda, pouco significa que o movimento seja tomado como suporte e, tão-somente, alavanca para executar a atividade/atitude mental induzida na ocasião. Dessa forma, vale perguntar como o RCNEI concebe o movimento enquanto eixo de trabalho para a educação infantil?

Para refletir sobre essa questão, consultamos o volume 3 do RCNEI. Conforme esse referencial curricular,

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (RCNEI, 1998c, p. 15).

Dessa afirmação, deduz-se que é necessário pensar o movimento humano como uma linguagem, entretanto, é de se lamentar a confinção dessa rica linguagem, pelos limites da leitura psicologizante, como se ela nada tivesse a oferecer especificamente ao desenvolvimento infantil, e, por ser mais que, ou *apenas, um simples deslocamento do corpo no espaço* (a propósito: o que significa, especial-

mente para uma criança, um simples deslocamento de um corpo no espaço?), ser reconhecido apenas por sua capacidade de potencializar gestos e posturas corporais para expressar sentimentos, emoções e pensamentos. Com essa definição, o RCNEI captura e utiliza, inadvertidamente, o conceito de movimento humano expressivo de uma cultura corporal, concebido pelo Coletivo de Autores (1992).

Pela proposta curricular oficial chega-se a supor que o trabalho com movimento “[...] contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças [...], bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança” (RCNEI, 1998c, p. 15), mas de fato, se considerarmos os estudos que têm como objeto central o desenvolvimento e a aprendizagem motora das crianças encontraremos razões para desconfiar desse tipo de afirmação pedagógica<sup>5</sup>.

O RCNEI informa que há diferentes sentidos e funções para o movimento humano, em razão dos diferentes objetivos propugnados pelas diversas práticas pedagógicas encontradas na educação infantil. Os principais são: a) suprimir o movimento em função da ordem e da harmonia, impondo rígidas restrições posturais às crianças; b) exigir contenção motora em função de se considerar que as manifestações motoras não contribuem para a aprendizagem, porque desconcentram a criança; c) propor seqüências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo em estreita conformidade com determinadas orientações, em função de permitir alguma mobilidade, mas tolhendo sua expressividade.

Nessa perspectiva, a partir de Wallon, afirma-se que: “O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se comunica e se expressa por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo” (RCNEI, 1998c, p. 18).

Nessa passagem, reafirma-se a idéia de que a leitura psicologizante apreende o movimento humano, de modo instrumental, aos outros campos funcionais, bem como o fato de que, na realidade, como a cultura escolar básica é cognitivista, incluindo-se a perspectiva pedagógica oficial proposta para a educação infantil, há uma tendência a exaltar a validade do jogo como meio de desenvolvimento da cognição, dimensão simbólica ou do “faz-de-conta”, da criança<sup>6</sup>. Algo que, de fato, é importante, mas que, não é *per se* suficiente e não pode suplantar a contribuição

---

5. Para aprofundamentos, consultar o texto “A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a Educação Física na Educação Infantil” (2001).

6. Ver: “Faz-de-conta na escola: a importância do brincar”. Revista Pátio, ano 1, n. 3, dez. 2003/mar. 2004.



específica fundamental da dimensão de movimento ao desenvolvimento e à educação da criança, sobretudo na faixa etária de zero a três anos.

Não se trata de lutar pelo controle do espaço pedagógico ou negar a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento infantil, ou de desconsiderar que, ao compreender melhor o caráter lúdico e expressivo das manifestações, o professor poderá organizar melhor o seu trabalho pedagógico. Trata-se de não negligenciar o investimento no estudo específico dos campos funcionais da afetividade, motricidade, cognição e sociabilidade e, para isso, contar com uma concepção de conhecimento múltiplo, complexo, próprio para ser trabalhado e articulado com qualidade por professores profissionais.

Politicamente, trata-se de não sucumbir à restrição da política educacional nacional pela negação/procrastinação do investimento na correta e completa estruturação do sistema educacional e em inovações pedagógicas, induzido pela falta de vontade política da União, estados e municípios, quando procuram justificar a inexistência/indisponibilidade dos recursos financeiros necessários à educação infantil como um todo. Política esta que propõe, ao mesmo tempo, reformar o processo de escolarização, garantindo investimento para a nova pré-escola, ou seja, somente para a faixa etária de três a cinco anos, impondo, pelo viés escolar compulsório, o ingresso precoce de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; como atualmente vem se buscando consolidar quando se discute a transformação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) em Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

#### CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DE MOVIMENTO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO DE ZERO A SEIS ANOS: O BRINCAR/JOGAR COMO FENÔMENO TRANSICIONAL

Quando, em uma concepção de conhecimento múltiplo, reivindicamos que não devemos negligenciar o investimento no estudo específico dos campos funcionais da afetividade, motricidade, cognição e sociabilidade, o fazemos entendendo que, no complexo processo de desenvolvimento e educação da criança, ocorrem permanentes aquisições ou perdas, advindas da adequada, ou não, estimulação de cada um desses diferentes campos funcionais e que, por meio do brincar/jogar, essas aquisições podem ser potencializadas nos diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, tomamos emprestados os conceitos de *fenômeno* e *objeto transicionais* estabelecidos por Winnicott (1975) para pensar seu uso compatível ao campo funcional do movimento no desenvolvimento e educa-

ção da criança, acreditando, ser possível ampliá-los em cada um dos outros campos funcionais enunciados. Porém, antes de iniciarmos nossa reflexão, vamos apresentar um pouco das idéias de Winnicott.

Na condição de pediatra e psicanalista, Winnicott observou paradoxos ocorrentes na vivência da criança ao usar objetos de seu interesse. A partir da observação desses paradoxos, o autor postulou que, por seu intermédio, se estabelecem os vínculos culturais entre o passado e o futuro do sujeito e solicitou da comunidade acadêmica que esse problema fosse aceito, tolerado e respeitado; não, simplesmente, teoricamente resolvido. Na compreensão desse pesquisador, a tradicional definição psicanalítica de que todo indivíduo em formação tinha uma realidade interna e outra externa não era suficiente para compreender a complexidade da natureza humana, porque, para além dessas duas dimensões, há uma terceira, que constitui uma área intermediária de experimentação, que se relaciona permanentemente com as outras duas. É nessa área intermediária de experimentação que se localizam os objetos e fenômenos transicionais.

Introduzi os termos "objetos transicionais" e "fenômenos transicionais" para designar a área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta ("Diga: 'bigado'") (Winnicott, 1975, p. 14).

Ao interessar-se pelos paradoxos referidos, Winnicott não estava preocupado em estudar o primeiro objeto das relações de objeto estabelecidas pela criança, distanciando-se desse foco, afirmou: "Estou interessado na primeira possessão e na área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido" (Winnicott, 1975, p. 15). O autor descreve a relação sujeito-objeto como resultante da aceitação, por parte do adulto, de certa onipotência da criança ao apropriar-se, tanto no aspecto afetivo quanto no aspecto da motricidade, do objeto de seu interesse. Depois de acariciado, amado e mutilado, em uma palavra, usado, o objeto pode ser substituído exclusivamente pela própria criança. Esse objeto, que para o adulto é externo, para a criança não o é, e também não é uma alucinação vinda de dentro. Para ter vitalidade própria aos olhos da criança, deve suportar seu amor ou ódio/agressividade, ser *descatexizado*, esquecido ou deixado no limbo, pois, normalmente, com o desenvolvimento saudável do sujeito, o objeto perde significado ou se torna difuso, já que ao ser absorvido se torna culturalmente menos interessante.

Ao adulto cabe esperar, pacientemente, pela transferência da perspectiva de relação afetiva para a perspectiva de uso motriz do objeto. Só a transferência

adequada evita a perda do objeto pelo sujeito, torna-o real e possível de ser compartilhado em uma relação cultural. A seu ver, a situação de transferência é que permite ao sujeito diferenciar o *usar* do *relacionar-se com* o objeto. Por isso, ao adulto cabe examinar a natureza do objeto, não como projeção, mas como coisa em si. O fato é que, o relacionamento deste é individual e só se confirma pela aceitação deste pelo sujeito. O utensílio tem a propriedade de estar presente para o indivíduo. “*Para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido capacidade de usar objetos. Isso faz parte da mudança para o princípio da realidade*”. (Winnicott, 1975, p. 125, grifo do original). Esse fenômeno é motriz e não-inato, é fruto do amadurecimento do sujeito e depende de um meio ambiente propício.

Para Winnicott, o brincar/jogar e o brinquedo/jogo constituem, respectivamente, os principais fenômenos e objetos transicionais das crianças a partir dos quatro meses de idade. O brincar/jogar tem um lugar e um tempo que não está dentro do indivíduo, nem fora, no mundo exterior, portanto há um lugar e um tempo previamente fora do controle mágico do indivíduo. Um espaço potencial. “*Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer*” (Winnicott, 1975, p. 61, grifo do original).

A ocupação do espaço potencial pela criança ao brincar/jogar revela um processo de aquisição paulatino. O autor sugere que em uma seqüência de relacionamentos é possível localizar o brincar/jogar. Primeiro, a criança tem visão subjetiva ignóbil do brinquedo e o adulto interfere no sentido de apresentar-lhe o objeto; em seguida, o objeto é rejeitado, aceito e, depois, concretamente percebido pela criança. Nesse instante, em um espaço potencial que o autor denomina “*playground* intermediário”, se não houver impedimentos, a criança tem uma experiência de onipotência ou controle mágico do objeto. “*A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais*” (Winnicott, 1975, p. 71). Essa experiência funda alicerces de confiança entre a criança e o adulto que lhe cuida; ato contínuo, a criança sente-se segura na presença de alguém que lhe inspira confiança; por fim, é capaz de aceitar brincar de/com algo proposto por um adulto, quase de forma compartilhada.

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. Essa atitude deve incluir o reconhecimento de que o brincar é sempre passível de tornar-se assustador. Os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar (Winnicott, 1975, p. 75).

Para prevenir o aspecto assustador do brincar, Winnicott propõe que é preciso a criança estar assistida por pessoas responsáveis, sem que isso signifique, necessariamente, interferência dessas pessoas no brincar/jogar da criança. É bem verdade que o professor, particularmente o de Educação Física, não é o psicanalista ou o psicoterapeuta, que a escola infantil não é o consultório, e que os procedimentos pedagógicos tendem a ser distintos dos procedimentos clínicos, tudo em função da concepção de criança, recursos e objetivos com os quais se trabalha. Na compreensão do autor, a diferença está na relação que se estabelece com o objeto de estudo/intervenção. Assim, de modo categórico orienta que “[...] uma característica essencial dos fenômenos e objetos transicionais reside na qualidade de nossa atitude quando os observamos” (Winnicott, 1975, p. 135).

Considerando essas proposições e orientações e, a partir deste ponto do texto, iniciamos nossa reflexão, no sentido de vislumbrar uma possibilidade de uso compatível dos conceitos de *fenômeno* e *objeto transicionais* ao campo funcional de movimento no desenvolvimento e educação da criança. Nossa idéia guarda alguma semelhança com a de Venâncio (2001), apesar de desejarmos apresentar desdobramentos diferentes para a discussão do assunto. A nosso entender, a autora articulou de forma bastante interessante a relação entre a teoria de Winnicott e a idéia de movimento humano como campo funcional, quando deduziu:

Sendo o brincar fazer – poderíamos dizer o “re-fazer” do mundo externo no espaço dos fenômenos transicionais – ele é também, sempre, movimento. Por meio do brincar, o movimento não é apenas vivenciado, mas criado, construído na zona da fantasia, que é a zona primeira da relação da criança com o mundo. Pertencendo simultaneamente ao mundo externo e ao mundo interno – sendo, portanto irreduzível a um ou outro – o fenômeno do brincar lega ao movimento esse paradoxo característico: nem exclusivamente interno, nem exclusivamente externo, mas situado naquela zona onde se tecem as relações entre o sujeito e o mundo, o movimento se constitui a partir das tensões vivenciais entre o “eu” e o “não-eu” (Venâncio, 2001, p. 37).

Reconhecendo que, para a criança de quatro meses ou mais, brincar é um fenômeno transicional que se objetiva em forma de movimento, em interjogo, com Venâncio (2001), podemos inferir que, concretamente, o movimento é uma força viva que favorece a ida do sujeito do mundo da fantasia afetiva à instituição da memória de movimento. Daí, paulatinamente, podendo vir a concorrer substancialmente para o amadurecimento perceptivo, para a constituição da autonomia e da identidade do sujeito infantil.

No entendimento de Venâncio, como fenômeno humano, mover-se é um ato complexo. Ao mover-se, o sujeito está incorporando o mundo no espaço transicional.

Conseqüentemente, não é possível separar o movimento da consciência do movimento, nem esta do objeto com o qual ou para o qual o ser se move. Ato, consciência e mundo formam uma unidade indivisível, existencial, pertinente à área dos fenômenos transicionais (Venâncio, 2001, p. 38).

Concordamos com a autora, quando afirma que se mover é ato complexo; contudo, temos entendimento diferente da idéia de que o ato, a consciência e o mundo formam um bloco monolítico de experiências existenciais do sujeito. Consideramos que, em verdade, constatações teóricas como essas significam, para o professor de Educação Física atento, uma tentativa de resolver teoricamente um paradoxo que ainda não compreendemos muito bem, representam, também, a perda do achado, ou, em outros casos, configuram uma adaptação automática dos ensinamentos da teoria psicológica ao nosso universo pedagógico.

Quando nos propomos a pensar uma possibilidade de uso compatível dos conceitos de *fenômeno* e *objeto transicionais* com o campo funcional da motricidade no desenvolvimento e educação da criança, pensamos em fazê-lo, questionando a leitura psicologizante do movimento humano, porque temos nos perguntado qual a qualidade dessa percepção para orientar o processo de intervenção do professor de Educação Física na educação infantil. Não se trata de teoricamente dissociar ato, consciência e mundo, mas de, a partir de outro ponto de vista, fundar na experiência motriz a aquisição da percepção de mundo e consciência existencial, real, do sujeito.

Com essa inferência, queremos abrir espaço para dizer que, na nossa observação do processo educacional de crianças de zero a seis anos, temos percebido que, principalmente nos três primeiros anos de vida, se a criança é estimulada a interagir com o meio, com os objetos e com os outros, por meio do brincar/jogar com movimento, além de manipular objetos, construir o seu eu ante o seu não-eu etc., ela constrói um tipo de estabilidade especial<sup>7</sup>, a estabilidade de movi-

---

7. Essa estabilidade especial a que nos referimos, pode ser mais bem compreendida se considerarmos os estudos de Manoel et al. (2001), têm argumentado que mudanças no controle do movimento servem de gatilho para desencadear alterações nas dimensões afetiva, cognitiva e social da criança e propõem que um aspecto crucial do comportamento motor é que, como corriqueiramente se pensa, não há variedade de movimento sem "ganho de consistência" ou estabilidade motora prévia. Conforme esses autores: "A criança ao tentar empreender uma ação motora apresenta grande inconsistência em seu comportamento. A cada tentativa os meios de solução são diferentes porque a criança ainda não entendeu exatamente o que fazer e de que modo. Essa *compreensão* ocorre gradativamente, momento em que a criança busca repetir sempre o mesmo meio de solução. Aqui se caracteriza o que Keogh denomina ganho de consistência. A variabilidade de resposta diminui, denotando uma crescente compreensão da relação meio-fim na ação motora. A seguir, a criança começa a variar sua resposta, mas numa nova perspectiva" (Manoel et al., 2001, p. 34).

mento. Esta é fundamental para a afirmação dos outros campos funcionais e para a edificação de sua autonomia e identidade pessoal e social. Se esse processo de construção não ocorre adequadamente, compromete-se o desenvolvimento do sujeito e pode-se comprometer uma importante dimensão da experiência educativa infantil.

Finalmente, podemos considerar que um desafio importante para a inserção da Educação Física na educação infantil é selecionar, organizar, construir, sistematizar, implementar e registrar conhecimentos apropriados ao trabalho pedagógico. A recomendação é para que não mais se negligencie a estimulação do brincar/jogar com movimento no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Nesse sentido, há uma importante discussão sobre os campos funcionais a ser realizada com professores de educação (Física) infantil, que trabalham diretamente com as crianças de zero a seis anos.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Partindo de uma leitura do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, do trabalho pedagógico do professor na construção de uma pedagogia da infância, e da contribuição dos jogos de movimento e do trabalho pedagógico próprio do professor de Educação Física para a educação de zero a seis anos, apresentamos possibilidades de se pensar em uma intervenção na qual se coloque em destaque o brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança.

Colocar o brincar/jogar como fenômeno transicional significa repensar não somente o valor psicologizante que temos atribuído ao movimento humano nas aulas de Educação Física na educação infantil, mas também repensar a experiência motriz como possibilidade de aquisição da percepção de mundo e consciência existencial da criança. O significado atribuído a essa experiência de brincar/jogar deve ser materializado e fazer sentido para a criança e não, apenas, para o adulto.

Uma perspectiva curricular para a escola infantil não pode prescindir da oferta de múltiplas linguagens e da intervenção de professores profissionais, especialmente de professores de Educação Física, para trabalhar com o campo funcional de movimento no desenvolvimento e na educação das crianças. Se temos sido preteridos da possibilidade dessa legítima experiência pedagógica, essa exclusão não tem base legal, tampouco epistemológica.

## Fun activities and playing games as traditional phenomenon in building autonomy and identity in zero to six year old children

*ABSTRACT: This study indicates possibilities to think about an intervention in Children Education which fun activities/playing games as transitional phenomenon in building autonomy and identity in zero to six-year old children is emphasized. In this context, it presents a Curricular Referential reading for Children Education, from the pedagogical work made by the teacher in building a child pedagogy and building movement games and the own pedagogical work made by the Physical Education teacher.*

*KEY-WORDS: Fun activities/games; children education; physical education.*

## El jugar y el juego como donómeno de una transición en la construcción de la autonomía y de la identidad del niño de cero a seis años

*RESUMEN: Este estudio refiere a la posibilidad de pensar una intervención en la Educación Infantil en la cual se subraya el jugar/juego como fenómeno de transición en la construcción de la autonomía y de la identidad del niño de cero a seis años. En esa contextualización, se presenta una lectura de Referencia Curricular para la Educación Infantil, del trabajo pedagógico del docente en la construcción de una pedagogía de la infancia y del aporte de los juegos de movimiento y del trabajo pedagógico propio del profesor de Educación Física.*

*PALABRAS CLAVES: jugar/juego; educación infantil; educación física.*

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 4, 2001, p. 53-60.

BRASIL. *Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1997.

BRASIL. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, v. 1, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, v. 2, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, v. 3, 1998c.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Unesco, 2001.

HADDAD, Lenira. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Revista Educação e Sociedade*, n. 68, p. 61-79, 1999.

MANOEL, Edison de J. et al. A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 4, p. 33-49, 2001 (Suplemento).

NASCIMENTO, Maria E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar, 1999.

OLIVEIRA, Paulo de S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VENÂNCIO, Silvana. O movimento humano e o brincar: uma leitura pela obra de Winnicott. *Revista Motus Corporis*, v. 8, n. 2, p. 32-38, nov./2001.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido: 6 jun. 2005  
Aprovado: 11 set. 2005

Endereço para correspondência  
Nelson Figueiredo de Andrade Filho  
Av. Anísio Fernandes Coelho, 301 / 101<sup>A</sup>  
Jardim da Penha  
Vitória – ES  
CEP 29060-670