



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPPG

LUZIA MARIA RODRIGUES

A CRIANÇA E O BRINCAR

Orientador: Carlos Roberto Carvalho

MESQUITA
2009

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir e propor uma reflexão sobre o tema brincar. Partindo de uma análise bibliográfica, procurei apontar importantes argumentos sobre o tema e a partir de uma pesquisa de campo com análise de dados, confrontar a teoria e a prática, o discurso e a realidade. Inicialmente, fez-se necessário conhecer um pouco da história da infância e como esta mesma história tem produzido, em diferentes tempos e espaços, diferentes conceitos sobre a criança. Num segundo momento, a brincadeira aparece como algo essencial no desenvolvimento da criança e assim como o conceito de infância, o brincar também apresenta sua dimensão histórica e cultural. Logo após, a brincadeira assume sua forma específica de ser um fator social que pressupõe uma aprendizagem e uma importante experiência de cultura e que ao longo dos anos, vem se modificando. E por último, apresento o brincar dentro do tempo e do espaço escolar através do olhar do adulto e da própria criança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA.....	10
2. INFÂNCIA, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO.....	17
3. O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA.....	22
4. A CRIANÇA E O BRINCAR: IMAGENS E NARRATIVAS DA INFÂNCIA.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
ANEXO.....	46

INTRODUÇÃO

Pensar a infância e a educação no momento atual requer um grande esforço e uma profunda reflexão por parte da escola e da sociedade.

Ao longo dos séculos, a criança vem assumindo diferentes papéis de acordo com a época e a sociedade em que está inserida.

A concepção de infância é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando, não se manifestando de maneira homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana, na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

A escolha do tema desta monografia foi motivada pela discussão, que provocou em mim grande interesse, de documentos oficiais onde o tema brincar foi abordado. Pode-se verificar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a questão da ludicidade foi contemplada, enquanto que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ela nem sequer é mencionada. Buscando respostas aos meus questionamentos, elaborei este trabalho.

A estrutura desta monografia está organizada em quatro capítulos. No capítulo I “Contexto Histórico da Infância”, o conceito de infância é abordado de maneira dinâmica, pois no decorrer dos séculos ele vai mudando. Deixa-se claro, que a infância e a criança será vista de acordo com os interesses da sociedade na qual está inserida. Fala-se também da infância no capitalismo e aponta-se um grande problema da atualidade que seria o desaparecimento da infância, já que estudiosos mencionam indícios que afirmam tal prerrogativa. Postman (1999), ressalta que hoje meninas tem sido apresentadas, não mais de maneira nostálgica, mas como mulheres espertas e sexualmente atraentes; diminui rapidamente a diferença entre crimes de adultos e crimes de criança; as roupas usadas por crianças estão cada vez mais parecidas com a dos adultos e também as brincadeiras e jogos infantis, assim como a própria infância são uma espécie ameaçada.

No segundo capítulo “Infância, brincadeira e desenvolvimento”, apresento uma breve síntese sobre o contexto histórico e cultural do brinquedo e, apoiada nas idéias de Vygotsky, ressalto a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança.

O terceiro capítulo “O brincar como experiência de cultura”, tem como proposta falar da brincadeira como fenômeno de cultura, algo que é aprendido pela criança desde muito cedo. Fala-se também da forte influência da televisão na cultura lúdica da criança, seu apelo ao consumismo e a própria transformação do brincar com o advento de novas formas de tecnologia e de tantos outros fatores que tem diminuído o tempo e o espaço do brincar. E como referência teórica, utilizei-me de textos da autora Ângela Meyer Borba como base para este capítulo.

No último capítulo “A criança e o brincar: imagens e narrativas da infância”, buscou-se entender como o brincar aparece dentro do tempo e do espaço escolar. Apesar de todo aparato teórico e legal, que mostra a importância do brincar, ainda há dentro das idéias e práticas educativas institucionais, um olhar indiferente sobre a questão da presença da brincadeira dentro do cotidiano escolar.

Assim, entre o discurso e a prática, o tempo e o espaço do brincar vão sendo reduzidos para que nossas crianças se tornem alunos.

Minha expectativa é que este trabalho sirva de base para uma reflexão sobre a infância e especialmente, a importância do brincar no espaço escolar, não apenas como recurso pedagógico mas como espaço de liberdade e criação.

“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.”

D.W. Winnicott

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA

1.1 Conceito de infância

Tudo que existe hoje passou por um processo até chegar ao que é. A existência de muitas coisas só é compreendida quando se conhece seu contexto histórico e cultural.

Segundo Kramer (2007), as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira.

Faria (1997, p.9) ressalta que *“a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época”*.

De acordo com Faria, apresentarei um breve histórico da infância em diferentes épocas e seu significado também para o sistema capitalista.

1.1.1 Infância na Idade Média: a criança como adulto em miniatura

Na Idade Média não existia um sentimento de infância que distinguisse a criança do adulto, sendo a criança considerada um adulto de pequeno tamanho executando também as mesmas atividades dos mais velhos. A infância, nessa época, era vista como um estado de transição para a vida adulta. Não se dispensava um tratamento especial para as crianças, o que tornava sua sobrevivência difícil.

Para a sociedade medieval, o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto. Todas as crianças a partir dos sete anos de idade, independentemente de sua condição social, eram colocadas em famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos. O anfitrião

era chamado mestre e a criança, aprendiz. De acordo com Ariès (2006): “*era através do serviço que o mestre transmitia a uma criança não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir*” (p.156). Naquele período, a criança aprendia através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados degradantes e constituíam uma forma comum de educação tanto para ricos, como para pobres. O fato da criança sair bastante cedo da casa dos pais, fazia com que ela escapasse do controle da família genitora, mesmo que voltasse a ela mais tarde depois de adulta, o que raramente acontecia.

“A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a “casa” dos amos e senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem”. (Ariès, 2006, p.158)

Não existia um traje reservado à infância. Isto é, “*a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social*” (Ariès, 2006, p.32).

Os colégios estavam reservados a um pequeno número de clérigos e eram frequentados por estudantes de todas as idades. Ensinava-se letras latinas e ao mestre, limitava-se à transmissão de conhecimentos.

1.1.2 Infância na Idade Moderna (séculos XVI à XVIII): da criança divertida e agradável à criança educável

O registro das primeiras iniciativas de atendimento à infância aparece nos contextos da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição dos Estados laicos. São denominados “refúgios” ou “asilos”, que abrigavam crianças, filhas de mães operárias.

As primeiras iniciativas deste tipo datam de 1774, na França, e sua origem está nos movimentos filantrópicos de cunho marcadamente assistencial.

No período de transição do feudalismo para o capitalismo ocorreram, na Europa Ocidental, alterações nas relações sociais que tiveram reflexos na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. A criança tornou-se fonte de alegria; redobram-se os cuidados e as atenções.

No século XVII, a papiricação foi considerada algo prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Por isso, foi proposta a educação e moralização dos pequeninos com o objetivo de torná-los, mais tarde, pessoas honradas, e homens racionais incumbindo aos colégios essa tarefa.

A criança deixou de ser divertida e agradável e tornou-se educável. A substituição da educação prática pela teórica e o apelo dos moralistas foram correspondidos pelos pais através da preocupação *“de vigiar seus filhos mais de perto e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família”* (Ariès, 2006, p.159). Esta aproximação pais-criança, gerou um sentimento de família e de infância que outrora não existia, e a criança tornou-se o centro das atenções, pois a família começou a se organizar em torno dela.

O uso do castigo corporal tornou-se comum nas escolas e nas famílias refletindo a ideologia da época: moralização e enquadramento da criança.

No mesmo século XVII, foi criado um traje especial onde cada um começou a se trajar de acordo com a sua idade e condição social.

Até a primeira metade do século XVII, a primeira infância ia até os cinco ou seis anos. Aos sete anos, já podia-se ir para o colégio. Mas, a partir da segunda metade do mesmo século, observa-se o cuidado com a precocidade. O começo da idade escolar foi adiado para os dez anos, o que prolongava a primeira infância, sob a justificativa pela fraqueza, “imbecilidade” e incapacidade dos meninos.

O ensino só foi levado às meninas a partir do século XVIII e neste mesmo século, criou-se um ensino para o povo e outro para as classes burguesas e aristocráticas, começando assim a discriminação social no sistema educacional.

1.1.3 Infância no Brasil Escravista: surgimento da Roda

A economia colonial, fundada no latifúndio e na mão-de-obra escrava propiciou o aparecimento do poder representado pela autoridade sem limites do dono de terras e pela família patriarcal, que favoreceu a importação de formas de pensamento e de ideias dominantes na cultura medieval européia.

Em fins do século XIX, os índices de mortalidade infantil não eram vivenciados com muito sofrimento devido a identificação da criança morta ao “anjinho”, puro e intocado pelo pecado, sendo válida tanto para o branco quanto para o negro.

A idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. Dos seis aos doze anos, ela aparece desempenhando pequenas tarefas e depois dos doze anos, meninos e meninas eram vistos como adultos no que se refere ao trabalho e à sexualidade. A vara de marmelo e a palmatória se incumbiam de transformar o antigo “anjinho” numa miniatura de adulto precoce.

Nos séculos XVIII e XIX, a Roda recebia crianças de qualquer cor, mas seus usuários eram geralmente os filhos das escravas, pois os proprietários não se responsabilizavam pelos encargos da criação da prole de seus escravos e ainda utilizavam as escravas como amas-de-leite, trabalho este que não permitia a permanência dos filhos perto delas. A partir da segunda metade do século XIX, essa prática tornou-se alvo de críticas do movimento abolicionista e do movimento higienista: os médicos deixavam uma única opção segura para a mãe que era amamentar seu próprio filho, ficando a escrava ou ex-escrava responsável somente pelo serviço doméstico. A partir de 1871, a Roda começa a ser menos utilizada e surge um novo problema pois, não se sabia o que fazer com os filhos das escravas. Surgem então, as primeiras creches brasileiras que foram implantadas por médicos com a ajuda das mulheres burguesas, visando o atendimento dos filhos dessas trabalhadoras domésticas. Por isso, pode-se dizer que as primeiras iniciativas voltadas para a infância no Brasil foram marcadas pelo caráter médico-sanitarista.

As profundas e rápidas transformações sociais e políticas (Abolição da Escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889) abrem, no Brasil, o caminho para a construção de uma nova sociedade de tipo capitalista e urbano-industrial.

1.1.4 Infância no Capitalismo: a criança como ser fraco e incompleto

No final do século XVIII ocorreu na Europa, a Revolução Industrial que marcou o início da consolidação da sociedade capitalista, dominada pela indústria, ciência, tecnologia e pelo trabalho assalariado.

Nesse contexto, a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação ulterior. Foi instituído o ensino primário às classes populares que tinha um ciclo de pequena duração e exclusivamente prático com o intuito de formar mão-de-obra.

Já para a burguesia e a aristocracia, instituiu-se o ensino secundário que privilegiava a formação de eruditos, pensantes e mandantes e, conseqüentemente, sucessores dos grupos hegemônicos. Ainda para a burguesia, foi difundido o ensino superior nas universidades ou grandes escolas.

A escola tornou-se um instrumento de fragmentação da sociedade, na medida que isolou as crianças dos adultos e separou os ricos dos pobres. Pode-se perceber assim que, o prolongamento da infância, o aparecimento da adolescência, da idade adulta e dos níveis de ensino, foram fatores coadjuvantes na estratificação social (Ariès, 2006).

Para encobrir as contradições da sociedade capitalista, a ideologia dominante reproduz a crença num modelo único e abstrato de infância que é o da criança burguesa.

A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar e proteger. Esta concepção de infância escamoteia e trata como um fato natural a subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade.

Na sociedade capitalista, o conceito de infância está intrinsecamente vinculado à inserção social da criança na sua classe, no seu contexto político e econômico, e esses modos completamente diferentes de vida e inserções sociais, refletem nos diferentes graus de valorização da infância pelo adulto. E é a partir das condições objetivas, das condições econômicas, sociais, políticas e culturais que a criança pode ser analisada.

1.1.5 Infância na contemporaneidade: a criança como protagonista

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna. A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança).

As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, neste mesmo período, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância. As ideias de Charlot (apud Kramer, 2007) favoreceram compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural.

Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget - revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância.

Segundo Kramer (2007, p.15):

“Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”.

A referida autora ressalta que atualmente vivemos um grande paradoxo: por um lado, temos um vasto e complexo conhecimento teórico sobre a infância mas por outro, encontramos dificuldades para lidar com populações infantis. E aponta também uma questão que tem inquietado alguns pensadores: estará a infância desaparecendo?

Postman (1999) aponta alguns indícios que confirmam o desaparecimento da infância, uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a ideia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância.

Para Ketzer (2003, p.14):

“Por incrível que possa parecer, a condição vivida socialmente pela criança no fim do século XVII e início do XVIII pode ser verificada na contemporaneidade em camadas da população socialmente desprivilegiadas, em que o infante divide, em pé de igualdade com o adulto, as agruras da vida impostas pela lei da sobrevivência. Nas grandes metrópoles brasileiras, por exemplo, o fenômeno de infantes pedindo esmola nas ruas e fazendo piruetas nas sinaleiras para arrecadar moedas já se tornou uma cena familiar, como que plasmada à circunstância do cenário. E nessa cena encontra-se uma criança. Não a criança da literatura clássica da pedagogia ou da psicologia, não a criança prevista pelos manuais, não a criança que frequenta sessões de terapia, mas uma criança corporificada nas condições de um adulto”.

Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado o direito de brincar, de não trabalhar.

De acordo com Kramer (2007, p.15):

“Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos”.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO

2.1 O brinquedo

O brinquedo também possui uma dimensão histórica e cultural cuja apresentação torna-se primordial para sua compreensão. Os termos criança, infância e brinquedo são construções sociais. Tais construções sociais são representações criadas pela sociedade para identificar coisas ou objetos.

Na história das sociedades ocidentais, a criança e o brinquedo tomaram sobre si diferentes representações (Porto, 2005). Ainda no século XI, havia pequenas miniaturas de objetos utilizados pelos adultos, que serviam como enfeites de estantes ou eram depositados nos túmulos dos entes falecidos como uma forma de amuleto. As fábricas produziam estatuetas de crianças, mas na maioria das vezes, tais imagens eram destinadas a fins religiosos. Na Idade Média, as réplicas dos adultos foram dando lugar ao brinquedo, objeto que despertava interesse nas crianças. No manusear desses objetos foi se descobrindo, aos poucos, o mundo da brincadeira, ou seja, o mundo do brincar. Quando houve a descoberta das crianças pelos objetos decorativos, os adultos também perceberam que esses objetos, que antes eram apenas para decorar estantes, agora passam a ter uma nova função.

Os brinquedos surgiram das mãos dos entalhadores de madeira, dos produtores de vela, dos caldeireiros e artesãos entre outros. Por isso eram secundários, pois surgiam das diversas indústrias manufatureiras. Como afirma Porto (2005, p.172): *“Eram objetos de culto doméstico ou funerário, ex-votos de devotos e de peregrinos. Objetos familiares eram reduzidos e depositados nos túmulos”*. Então, é importante ressaltar que não eram só as crianças que os utilizavam.

De acordo com Benjamin (1984, p.67):

“Todavia, tais brinquedos não foram em seus primórdios invenções de fabricantes especializados; eles nasceram sobretudo nas oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho etc. Antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia a seu ramo”.

Na segunda metade do século XIX, a industrialização de brinquedos se expandiu e a madeira começa a perder o lugar para outros tipos de materiais como: metais, vidros, papel e alabastro.

Com o início do Renascimento, as brincadeiras que antes englobavam adultos e crianças, paulatinamente, foram se transformando numa especialidade das crianças. O brinquedo então passou a se tornar um mediador entre a criança e o mundo. A criança passa a ter um espaço para brincar junto ao brinquedo que torna possível sua inserção no mundo lúdico (Kishimoto, 1993).

Alguns brinquedos e brincadeiras surgiram devido a acontecimentos da época. A pipa, por exemplo, era utilizada pelos adultos para fins de prática de estratégia militar. Segundo D'Allemagne (apud Kishimoto, 1993, p.18): “(...) conta a tradição chinesa que o uso da pipa, em estratégia militar, provém da época do imperador Wou-ti, da dinastia dos Liang, quando ela servia para comunicar aos aliados a posição e o pedido de ajuda”. Hoje, a pipa é utilizada como um brinquedo e é muito comercializada.

2.2 A importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança

Segundo estudos da Psicologia baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, que tem em Vygotsky (2007) um dos seus principais representantes, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Para Borba (2006), tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à

sociedade. Ultrapassando essa ideia, Vygotsky compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas

19

mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

De acordo com Borba (2006, p.38):

“É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal”.

O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem.

Como ressalta Machado (2003, p.37):

“Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do

distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda”.

Como afirma Borba (2006), a imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”.

20

Vygotsky (2007) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

A brincadeira de faz-de-conta estimula a capacidade da criança respeitar regras que valerá não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, pois através da escolha dos papéis terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira.

É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. (Borba, 2006).

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vygotsky afirma que na brincadeira “*a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade*” (2007, p.122). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o

desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

Segundo Vygotsky (2007, p.118):

“Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Portanto, pode-se concluir que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida.

CAPÍTULO III

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA

Apesar da palavra brincadeira ser estreitamente ligada à infância e às crianças, vemos que a brincadeira sempre foi uma atividade significativa na vida dos homens em diferentes épocas e lugares (Borba, 2007).

De acordo com Borba (2007), a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.

Para a referida autora, brincar é uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. É também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

A brincadeira, por sua vez, cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam e também assume importância fundamental como forma de participação social.

Segundo Borba (2007, p.12):

“Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças”.

Brincar é, portanto, uma importante experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que amplia os conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma.

22

3.1 Infância, brincadeira e cultura

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Elas produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). Por isso, não formam uma comunidade isolada mas, fazem parte de um grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento (Kramer, 2007).

E por situar-se nesse contexto histórico e social, as crianças acabam por incorporar a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças.

Para Borba (2006, p.39):

“(…) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”.

Brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (Kramer, 2007). Para ilustrar essa afirmação, devemos atentar que mesmo antes do brincar com os objetos, vem o brincar consigo mesmo e com as pessoas. O brincar com o corpo é descoberta. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas à descoberta do eu corporal: lidar com o seu corpo é uma grande e importante brincadeira das crianças (Machado, 2003).

O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm (Borba, 2007).

Machado (2003, p.21) afirma que:

“Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura”.

23

Ela acrescenta ainda que: *“No brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião”* (p.22).

A autora ressalta que o brincar é uma linguagem e que para explorar, descobrir e apreender a realidade, paradoxalmente a criança se utiliza do faz-de-conta e das brincadeiras. Brincando, ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais.

Ainda segundo Machado (2003):

“Fazer-de-conta” surge quando a criança está apta a simbolizar: dizendo algo de outra maneira, “fazendo poesia”. Do mesmo modo que os sonhos, as

Todos esses elementos externos à brincadeira, localizados na escola, na família, no bairro ou na mídia televisiva, entre outros espaços propiciadores de experiências sociais e culturais, são reinterpretados pelas crianças e articulados às suas experiências lúdicas. A partir daí geram-se novos modos de brincar. A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas.

Para Pereira e Santos (2008), a televisão não só transformou a cultura, a política e o cotidiano das pessoas como também criou novos hábitos e comportamentos, propondo identidades e linguagens, acelerando o ritmo entre produção e consumo, sendo uma das principais difusoras de informações. É a mídia que se tem maior acesso sendo possível até afirmar sua participação nos processos de socialização e subjetivação infantis.

Porém, essas transformações trazem como pano de fundo as mudanças econômicas e culturais do mundo capitalista que migra de uma lógica centrada na produção e no trabalho do adulto, para a lógica do consumo, em que a criança na condição de consumidora, já está inserida mesmo antes de nascer. O mercado está cada vez mais atento ao público infantil, grupo que tem por linguagem singular a brincadeira, onde o real e o imaginário/fictício se entrelaçam.

É fato como afirma Brougère (2001), que a televisão, com suas imagens e ficções, influenciou a vida e a cultura lúdica das crianças, as referências que elas dispõem.

“A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão” (2001, p.56-57).

25

O que a criança assiste oferece conteúdo para suas brincadeiras, não de forma natural mas na medida em que pode ser incorporada na cultura lúdica da criança. Isto se dá porque a cultura lúdica da criança, estrutura complexa e hierarquizada, é constituída de costumes lúdicos e brincadeiras (conhecidas, disponíveis, individuais, tradicionais, universais, geracionais, etc.) e, também, de uma estrutura simbólica e de representações, sempre imersas no contexto mais amplo da realidade cultural em que a criança está inserida (Pereira e Santos, 2008).

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo, contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo.

Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e se desenvolvem, das promessas e do mal estar dessa mesma cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos, de nossa presença e silêncio, de nossas certezas e dúvidas.

Para Salgado (2008, p.105):

“Fazer do lúdico um espaço dialógico entre crianças e adultos abre a possibilidade de participarmos da vida da criança e de sua cultura como um outro que traz experiências, histórias, visões e valores distintos e, por ocupar um outro lugar social e olhar para a vida sob outras perspectivas, apresenta modos diversos de interpretar e lidar com a cultura contemporânea”.

3.3 A transformação do brincar

Nos últimos anos tem sido notável a mudança na cultura lúdica da criança. Atualmente, a cultura lúdica está sendo direcionada constantemente para o domínio de objetos. De certa forma a cultura lúdica evoluiu, devido à chegada de novos brinquedos. Dentro desta evolução chegaram os jogos eletrônicos e o videogame. Novas construções de brincadeiras ou desenvolvimento de algumas na falta de outras, novas representações (Brougère, 2001).

Brincadeiras que são desenvolvidas nas ruas em coletividade, praticadas por adultos e crianças e geralmente, transmitidas de geração para geração, como: roda, ciranda,

26

amarelinha, pular elástico, cabo de guerra, passa anel, cabra-cega, boca-de-forno, o pique e suas variações estão sendo deixadas de lado, ou seja, sendo substituídas..

Com a evolução da cultura lúdica surgiram novos brinquedos. E foram por esses brinquedos que as brincadeiras de rua foram substituídas. Os brinquedos eletrônicos se fazem mais atraentes. E com o decorrer dos dias, a variedade dos brinquedos se torna maior. Exemplo disso, pode ser comparado às crianças de gerações passadas que não estavam expostas a tantas mudanças que levam as crianças de hoje a uma espécie de insaciedade e insatisfação permanentes, pois fica cada vez mais difícil acompanhar o ritmo do brinquedo ou do jogo que está na moda, tal sua agilidade, versatilidade e fugacidade (Ketzer, 2003)

As brincadeiras de rua estão tão esquecidas que muitas crianças nem mesmo as conhecem. Como ressalta Postman (1999, p.18) “(...) *as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo. (...) Os jogos infantis, em resumo, são uma espécie ameaçada*”. Tendo em vista que na sociedade em que se vive, em uma era de avanço tecnológico jamais visto, estes tipos de brincadeiras não passam de mais um referencial e uma nostalgia para quem viveu a época em que eram um hábito comum e prazeroso (Abramovich, 1983).

Acredita-se também que o alto índice de violência das grandes cidades privou muitas crianças de brincarem nas ruas. O trânsito dos carros aumentou, a velocidade em que percorrem as ruas também se tornou elevada. Os ataques repentinos dos traficantes contra os cidadãos civis e militares. Todos esses fatores influenciaram para que o espaço do brincar se tornasse reduzido.

Mesmo vivendo imersos em novas tecnologias e tendo dificuldades de encontrar um espaço para brincar, é necessário reconhecer que as brincadeiras em coletivo, que o corpo se faz presente em um grupo são consideradas por Paternost (2005), de grande valor para o desenvolvimento da interação social da criança.

As novas tecnologias, as novas formas de se comunicar através de brincadeiras com jogos eletrônicos e as comunicações online via internet são novos meios de comunicação geniais para a evolução humana. Mas cabe reconhecer que assim como vem ampliando a capacidade de interação social de forma virtual, vem também reduzindo essas capacidades presencialmente.

De acordo com Marcondes (apud Paternost, 2005, p.174), “*o verdadeiro processo de intercomunicar vai além do contato verbal, quer seja escrito ou oral*”. Segundo Lê

27

Boulch (apud Paternost, 2005) é por intermédio do corpo que se efetiva a presença na vida do outro e no mundo.

Portanto, as brincadeiras presenciais em grupo, anteriormente citadas, proporcionam as reais capacidades de interação social, pelo fato de compreender e compartilhar emoções com o outro. Este aspecto proporciona o desenvolvimento do reconhecimento das pessoas pelo olhar, do ato de se comportar em grupo e saber se expor, se colocar através da fala.

Como ressalta Fortuna (2008, p.15):

“No mundo do faz-de-conta, um outro senso da realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade, marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar. Isso é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e nesse enlace – recordemos o étimo da palavra brincar: vinculum, no latim – constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes na nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário. Não é à toa que justo a brincadeira, em tempos tão hostis, pode contribuir para trazer para a realidade a utopia de um mundo melhor, no qual todos estejam incluídos. (...) Brincar é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos, ao longo da vida, enquanto restar dentro do homem a criança que ele foi um dia e enquanto a vida nele pulsar. Quem vive brinca”.

CAPÍTULO IV

A CRIANÇA E O BRINCAR: IMAGENS E NARRATIVAS DA INFÂNCIA

4.1 Brincadeira é coisa séria

Mesmo sabendo que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição de valores e da sociabilidade, e apesar de todo aporte teórico que tem surgido sobre o tema, afirmando a importância da brincadeira, ainda assim, encontramos ideias e práticas que

reduzem o brincar à uma atividade de menos importância no cotidiano escolar e isso se dá à medida em que se avançam os segmentos escolares.

O discurso se faz mais forte e presente na Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, ele “desaparece” se nos pautarmos apenas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde no documento redigido para a Educação Infantil, a questão da ludicidade encontra-se no artigo 3º, inciso I, alínea c e diz o seguinte:

“ Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

1-As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

(...)

c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e de manifestações artísticas e culturais”.

Já no documento redigido para o Ensino Fundamental, a questão da ludicidade “desaparece”, assim como mostra o art. 3º, inciso I, alínea c:

“Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

1-As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”.

Também encontramos referência ao brincar no Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 16, inciso IV, dizendo que:

“Art. 16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

(...)

IV. brincar, praticar esportes e divertir-se”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal nº 8069/1990, deixa claro a proibição do trabalho para menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz e aponta o direito à liberdade, incluindo o brincar, a prática de esportes e a diversão.

Mas, ainda é na Educação Infantil, único nível de ensino que a escola deu “passaporte livre”, aberto à iniciativa, criatividade, inovação por parte de seus protagonistas, que a brincadeira pode assumir sua forma específica.

E como mostra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002, p.27):

“A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (...) A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil”.

Neste documento, a brincadeira é considerada um meio que favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, transformando os conhecimentos que já possuíam em conceitos gerais com os quais brinca.

As crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos, pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas.

Portanto, propiciando a brincadeira cria-se um espaço na qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

30

Porém, todo esse aparato legal não garante na prática o direito de brincar. E assim, entre o discurso e a realidade, o tempo e o espaço do brincar vão sendo reduzidos, sendo este, visto até mesmo como atividade oposta ao trabalho.

4.2 Brinquedos e brincadeiras nos espaços escolares

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor

do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (Borba, 2006).

Na opinião de Borba (2006), a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menos importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais.

Como ressalta a referida autora, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contemplados nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura.

A autora destaca ainda, que a brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido e que essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados.

Borba (2006) enfatiza também que é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino

31

fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante.

De acordo com Perrotti (1990, p.20):

“A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte. Por isso ele é banido da vida cotidiana

do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos “improdutivos”. O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção”.

Segundo Wajskop (1999), a brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço.

Mais que um comportamento específico, a brincadeira define uma situação onde esse comportamento adquire uma nova significação. Como atividade social específica, ainda, a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola. Da mesma forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com os quais se está confrontando.

A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal (Wajskop, 1999).

Perrotti (1990) afirma que o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. Daí, o lúdico identificar-se com a criança, já que ela não está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido ainda

32

domá-la. Porém, “ *com o tempo, ela trocará seus sonhos, seu tempo, pelos privilégios parcos oferecidos pelo sistema; premida pelas exigências, ela sucumbirá à racionalidade*” (p.20).

4.3 O olhar do adulto X o olhar da criança: entre o discurso e a prática

Ao longo de todo o trabalho, procurei levantar pontos importantes sobre a brincadeira. Utilizei-me do termo brincadeira (de modo geral), conforme Gisela Wajskop em seu livro *Brincar na Pré-Escola*, que a define como um fato social, espaço privilegiado de interação e constituição do sujeito. Procurei não definir separadamente o

jogo, a brincadeira e o brinquedo. E assim como a autora, também considerei a atividade de desenho infantil como brincadeira, tendo em vista o comportamento interpretativo e imaginativo das crianças.

Procurando respostas aos questionamentos que deram origem a este trabalho, realizei primeiramente um estudo bibliográfico e para finalizá-lo, fiz uma pesquisa com coleta e análise dos dados obtidos, a fim de contrastar a teoria e a prática do brincar dentro do espaço escolar.

Nessa pesquisa, realizei uma entrevista através de um questionário para professores e outro para as crianças. Sendo que com as crianças da Educação Infantil, pude observar e gravar a fala delas durante a atividade da brincadeira. E surpreendeu-me a fala das crianças. Para dar mais consistência ao trabalho, pedi a todas as crianças que desenhassem a brincadeira que elas mais gostavam na escola.

A pesquisa contou com a participação de doze professores da rede pública de Mesquita (dois professores de cada ano de escolaridade: Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano). Foi pedido aos professores, durante a entrevista, que não colocassem seus nomes pois seria assegurado não só a eles, mas também às crianças, a não identificação dos entrevistados e nem da instituição escolhida.

A instituição escolhida fica localizada no bairro de Rocha Sobrinho, no município de Mesquita. É uma escola pública de grande porte; funciona em três turnos (manhã, tarde

e noite) e atende da Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e EJA. A instituição possui um total de 15 salas de aula, além da sala de leitura, de vídeo, de informática (que ainda não está funcionando) e de oficina de aprendizagem. Atende o quantitativo de cerca de mil cento e oitenta (1.180) alunos. A proposta pedagógica do município baseia-se na concepção sócio-constructivista e a escola ainda não elaborou sua própria proposta. A escola não possui parquinho para a Educação Infantil e o pouco espaço do pátio é ocupado por dois bancos de cimento que causam na professora grande preocupação; possui também uma quadra dentro da escola e ao lado dela há também

uma pequena pracinha com uma quadra mal conservada. No entorno da instituição não presenciei espaços para brincar, pois o bairro possui muitas moradias.

Minha expectativa durante esta pesquisa de campo era confrontar o discurso que se faz e a realidade que se pratica. Para isso, apliquei um pequeno questionário aos professores da instituição. Onze desses profissionais foram enfáticos ao afirmar a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Apenas uma mostrou-se contrária alegando que, como profissional, a função dela é somente ensinar.

Quando perguntados se apóiam e incentivam a brincadeira, os profissionais disseram que sim. Mas apontaram algumas dificuldades que têm se colocado como obstáculo ao brincar dentro do cotidiano escolar: 1) competição com os conteúdos programáticos, pois cada vez mais as crianças chegam à escola com dificuldades de aprendizagem; 2) medo de perder o controle, já que a indisciplina está tão presente dentro das instituições; 3) falta de espaço e a infra-estrutura que não permite certas atividades que exijam liberdade de movimento; 4) a falta de olhar a criança como criança e não como aluno e de reconhecer a brincadeira como um direito dela.

Na fala dos professores, as práticas que limitam o brincar estão relacionadas ao próprio ritmo em que a educação está organizada. Eles demonstraram certo reconhecimento da importância da brincadeira na Educação Infantil porém, nas séries iniciais argumentaram que esta etapa de ensino requer mais seriedade e que a brincadeira aparece em seus planejamentos mas, sempre atrelada a conteúdos a serem trabalhados.

34

Segundo Borba (2006), o brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos.

A autora assinala que quando as atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. É preciso compreender que *“o jogo como recurso didático não contém os requisitos*

básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados” (p.43).

Para a Educação Infantil, o município elaborou um documento que norteia (ou deveria nortear) o trabalho com as crianças pequenas. Este documento chama-se “Orientações Curriculares: Educação Infantil”. Foi elaborado no início de 2007 e enviado às escolas que possuíam turmas de Educação Infantil a fim de que os professores discutissem e elaborassem o seu parecer, se necessário com modificações. O documento baseia-se na concepção sócio-construtivista e apóia-se nos teóricos VYGOTSKY e WALLON entre outros que são citados. O brincar é ressaltado como um ato coletivo na escola e além desse tema ainda aborda outros como a questão do letramento e da sexualidade.

Mas apesar de tudo que se ouve e se lê sobre o tema, a fala das crianças denuncia um outro fato que é dar à brincadeira um tempo determinado como bem explicitou Borba.

“É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige que a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (2006, p.44)”.

A seguir apresento trechos de algumas falas de crianças com relação aos espaços e tempos em que o brincar pode aparecer.

35

Educação Infantil – 4 anos

Pesquisadora: Na escola vocês podem brincar?

Turma: Pode!

Pesquisadora: A professora deixa brincar toda hora?

Turma: Não!

Pesquisadora: Não!

Pesquisadora: Quando é que vocês podem brincar aqui na escola?

J.: 11 horas.

W.: 5 horas.

K.: 8 horas.

Pesquisadora: De que vocês mais gostam de brincar aqui na escola?

G.: De corda.

P.: Brinquedo.

K.: Com o brinquedo.

Pesquisadora: Só com o brinquedo?

P.: E lá fora!

Pesquisadora: De que os meninos gostam de brincar quando estão lá fora?

K.: De polícia.

(As meninas contestam).

J.: De polícia nada!

Educação Infantil – 5 anos

Pesquisadora: Em casa a mãe de vocês deixa brincar?

Turma: Deixa!

Pesquisadora: E na escola, a professora deixa?

Turma: Não!

(Sentindo-se contrariada, a professora contestou e algumas crianças disseram sim).

Pesquisadora: Mas ela deixa brincar todo dia ou tem dia que ela não deixa?

36

V.: Tem dia que ela deixa.

Pesquisadora: Mas ela só deixa brincar onde: na sala ou aqui fora?

Turma: Aqui!

M.: Porque é sala de aula.

Pesquisadora: E na sala não pode brincar?

L.: Pode fazer dever.

S.: Tem que estudar!

Já para as crianças do 1º ao 5º ano, quando indagados sobre o momento no qual a brincadeira era permitida deixaram bem claro, que somente durante o recreio ou em dia de recreação. Um deles chegou a afirmar que sua brincadeira era estudar.

Segundo Vidal e Filho (2000), a escola não foi feita nem pensada de forma afetiva mas para que corpos estejam em pleno trabalho. Para os autores:

“A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços das escolas dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno” (p.32).

Como assinala Wajskop (1999), é na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade

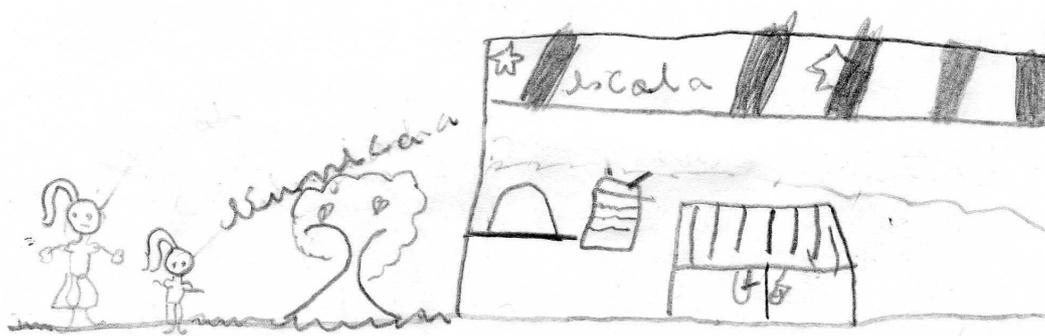
37

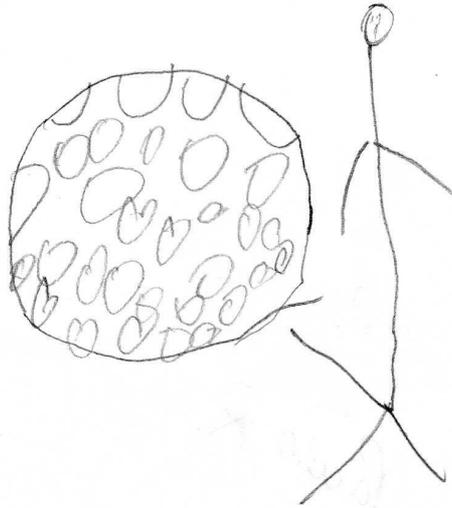
de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos.

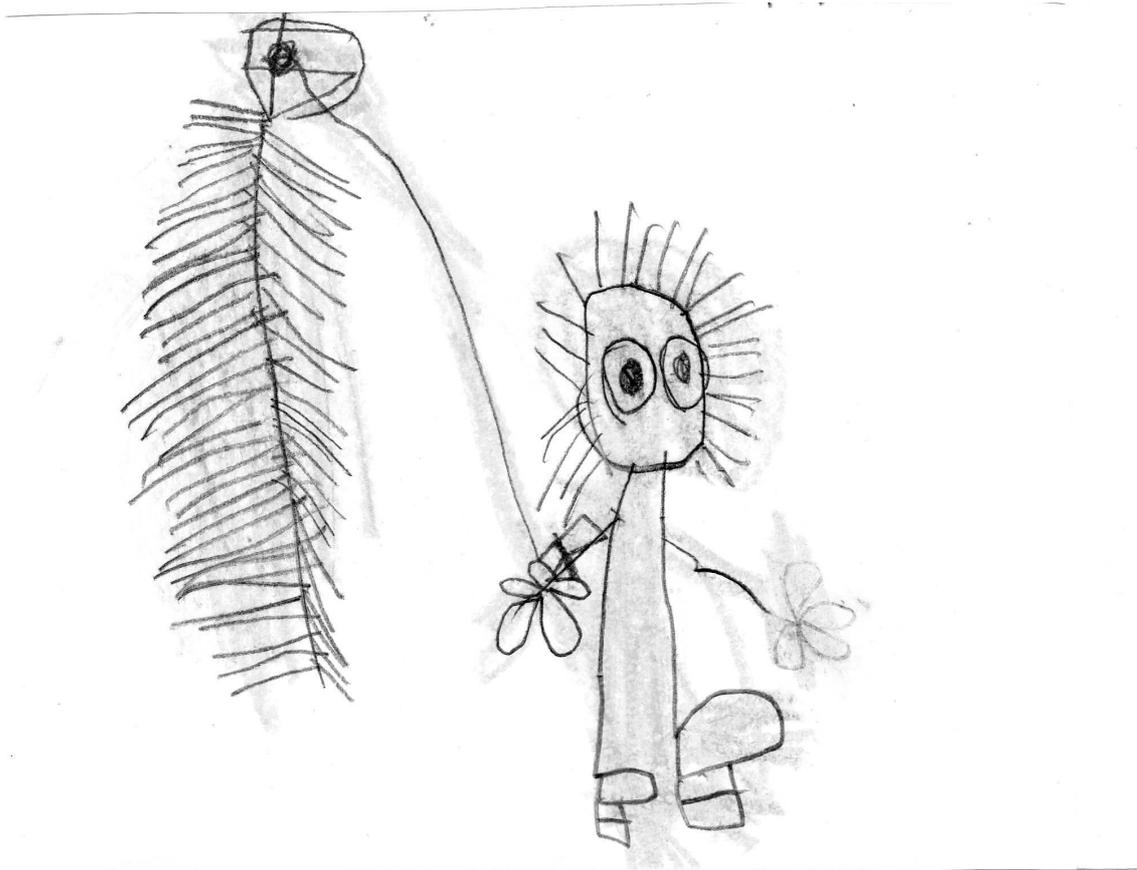
Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar.

“Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver”.

M.M. Machado







CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca se gostou tanto das crianças e ao mesmo tempo, hoje, se produzem cada vez menos crianças e cada vez mais dispõe de menos tempo e espaço para elas.

A criança é um sujeito social e histórico, que vivencia e expressa-se de acordo com a sociedade em que está inserida. Por isso, muito daquilo que ela socializa é característica de sua realidade na qual muitas vezes, sua infância é desrespeitada e colocada num lugar de esquecimento, medo e exploração.

E é na escola, que algumas delas tentam encontrar um “escape”. Neste lugar tão criticado, mas que ao mesmo tempo pode servir como caminho de liberdade.

Liberdade de ser tratado como um ser singular, com especificidades e diferenças que precisam ser reconhecidas e respeitadas dentro dos tempos e dos espaços em que se encontram.

Muitos são os desafios que a educação precisa enfrentar e um deles é fazer com que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos, cidadã. É necessário assegurar à criança condições para o seu desenvolvimento, não só na letra da lei, mas no plano concreto e real onde o direito de brincar seja legitimamente reconhecido assim como o seu tempo e o seu espaço sejam respeitados e ganhem também sua devida importância.

Ao longo de todo este trabalho pude confrontar a teoria e a prática e o quanto é difícil dentro do espaço escolar abrir caminhos para a mudança. Pude perceber que não é à toa que uma instituição se organiza. Por trás de toda esta organização há um sistema cruel que quer fazer da criança apenas um corpo dócil e que para isso, a primeira coisa a se fazer é retirar dela a sua mais brilhante característica que é a brincadeira e que a faz ainda diferente do adulto.

O direito à infância é, nesta discussão, prioritariamente, o direito ao não-trabalho, característico da brincadeira que se constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa (Wajskop, 1999). O brincar é o caminho da aprendizagem na infância e os professores devem ser

os primeiros profissionais na sociedade a reconhecer a brincadeira como um direito da criança.

Trabalhar os desafios do cotidiano exige cada vez mais práticas reflexivas e críticas em torno da realidade que nos cerca, pois muitos são os problemas enfrentados pelos professores da rede municipal de Mesquita.

Mas, se olharmos apenas para os problemas não iremos buscar soluções, que é claro, não vem de forma instantânea.

É necessário contemplarmos as possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOVICH, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 5ª ed., p. 135-155, 1983
- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984
- BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006
- ____A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02/98. Institui Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Câmara de Educação Básica, Brasília, 1998
- ____Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/99. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica, Brasília, 1999
- ____Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, Brasília, 1990
- ____Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1: Introdução. Brasília, 1998
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2001
- FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane, CARVALHO, Maria C. M. P. de, LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravel, p. 9-37, 1997

- FORTUNA, Tânia R. “ A brincadeira na inclusão social” . Revista Pátio – Educação Infantil, Ano VI, nº 16, MAR/JUN, p. 14-17, 2008
- KETZER, Solange. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (org.). A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003
- KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 12ª ed., 1993
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007
- MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança. Edições Loyola, 2003
- PATERNOST, V. “ O jogo da linguagem “. In: VENÂNCIO, S. e FREIRE, J. B. (orgs.). O jogo dentro e fora da escola. Campinas, São Paulo: Autores Associados, apoio: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, p. 27-36, 2005
- PEREIRA, R. M. B. e SANTOS, N. O. A melhor novela da minha vida. As crianças e a telenovela Rebelde. In: OSWALD, M. L. & RIBES, R. (orgs.). Infância e Juventude – Narrativas contemporâneas. Faperj, 2008
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: A produção cultural para as crianças. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. F. P. (orgs.). Infância e produção cultural – Campinas, São Paulo: Papyrus, 4ª ed., p. 171-198, 2005
- POSTMAN, Neil. “Quando não havia crianças”. In: POSTMAN, N. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Grapha, p. 17-33, 1999

SALGADO, Raquel G. Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea. In: OSWALD, M. L. & RIBES, R. (orgs.). *Infância e Juventude – Narrativas contemporâneas*. Faperj, 2008

VIDAL, Diana G. & FILHO, Luciano M. de F. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, MAI/AGO, n° 14, 2000

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999

ANEXO

Questionário para os professores

Turma:.....

1. As crianças têm sido apoiadas e incentivadas a brincar?
2. Na sua opinião, que fatores levam à perda do tempo e do espaço da brincadeira na escola?
3. Por que as práticas voltadas para o ensino cada vez mais limitam a brincadeira?
4. No seu planejamento, você inclui a brincadeira como atividade?

Questionário para as crianças

Turma:.....

1. De que elas brincam em casa, com quem e aonde?
2. De que ela gosta de brincar na escola e como ela vê a brincadeira.