

A Importância do Brincar na Construção do Conhecimento da Criança na Pré-Escola

Magaly da Silva Miranda

RESUMO

O presente trabalho busca uma reflexão acerca da importância da atividade lúdica, para a construção do conhecimento, da criança em idade pré-escolar, num enfoque sócio-cultural do desenvolvimento. Para tanto, procede-se aqui a uma consulta a trabalhos existentes, referentes ao assunto, procurando apresentar os dados obtidos, a partir do enfoque teórico de Henri Wallon, em sua Psicogênese da Pessoa Completa, considerando-se o fato de que seu trabalho, muitas vezes, procurou integrar as produções teóricas tanto do campo da Psicologia, como da Pedagogia.

Tal interesse, forjou-se em observações, do cotidiano de crianças de centros urbanos, de classes sócio-econômicas menos favorecidas, onde, ainda hoje, podemos vê-las expostas a condições de vida adversas, apesar dos avanços da concepção de infância, construída historicamente e para quem a Escola, deve e pode cumprir um papel, na direção de uma efetiva inserção social dessa criança.

Sendo assim, no primeiro capítulo faz-se um levantamento histórico sobre a evolução, no ocidente, da concepção de infância, constatando-se que esta evolução não foi (e, afinal, não é) homogênea em todos os tempos e locais, sendo mesmo inexistente na Idade Média, conforme mostram os estudos de diversos autores e cuja obra pioneira se refere ao trabalho de Philippe Ariès.

No segundo capítulo, procurou-se encontrar o momento do surgimento da instituição Escola, que se deu paralelamente à evolução do conceito de infância e em atendimento às demandas produzidas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas que foram ocorrendo no processo histórico da humanidade, enquanto buscou-se também conhecer a produção de conhecimentos sobre a criança, que, vimos, passou a ser sistematizada e estruturada com base na ciência e na racionalidade, dando ensejo ao

surgimento de novos campos de conhecimento, que estudaram a infância, além do crescente surgimento de leis de amparo e proteção da criança.

No terceiro capítulo, vemos como se deu a introdução do brincar no contexto educativo, a partir dos novos entendimentos sobre o desenvolvimento psicológico da criança, através dos trabalhos de vários estudiosos que se dedicaram à infância e que possibilitaram modificações na concepção educacional da função dos jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas.

No quarto capítulo, procuramos identificar como o brincar contribui para o desenvolvimento infantil, enquanto uma verdadeira necessidade, para a construção de si e para a apropriação do mundo, através da capacidade de simbolizar, contida no faz-de-conta.

No quinto capítulo, buscamos conhecer a abordagem do desenvolvimento infantil na ótica de Henri Wallon, pesquisando os seus fundamentos, pautados no materialismo dialético, que coloca o homem como ser indissociavelmente biológico e social, pontuando as fases do desenvolvimento que este autor propõe.

No sexto capítulo, tratamos de investigar o papel mais específico do brincar na construção do conhecimento, dentro da proposta de Wallon, do desenvolvimento da pessoa completa.

Concluimos este trabalho, apontando para a importância de uma constante reconsideração da concepção de infância no tempo, em especial para as sociedades contemporâneas ocidentais capitalistas, que tendem a projetar a concepção de infância com primazia no futuro, de modo a que se possa encontrar não só o lugar, mas também o tempo de brincar.

Palavras chave: Infância, brincar e construção de conhecimento.

Introdução

O presente trabalho se propõe a investigar, na literatura existente, a importância da atividade lúdica (como jogos simbólicos, brincadeiras e faz-de-conta) na construção do conhecimento da criança da pré-escola, dentro de uma visão histórico-cultural do desenvolvimento. Deste modo, é de interesse conhecer contribuições desta abordagem, para uma maior compreensão de uma atividade que sempre foi atribuída à criança e que se

traduz pelo ato (para ela) simples de brincar. Além disto, importa saber como se deram os primeiros contatos da criança com a Escola, no período chamado de pré-escola, conforme a legislação brasileira em vigor, bem como a forma como o brincar foi sendo inserido neste contexto.

Para tanto, alguns objetivos são identificados para nortear o alvo a que se pretende atingir e que inclui o esboço de um perfil das concepções de infância que vêm sendo construídas; a identificação de como o brincar se introduziu e participa das práticas pedagógicas e a explicitação de razões, teoricamente fundamentadas, sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

A justificativa para a escolha deste tema baseia-se, principalmente, na observação de cenas do cotidiano, que retratam as condições de vida da criança pobre, que vive (ou sobrevive) nos centros urbanos e, para quem, em muitos casos, a escola seria o único reduto de acolhimento, proteção e possibilidade de auto-realização. Estas observações, que não precisam ser buscadas, mas, ao contrário, se impõem como realidades vivas diante de nossos olhos, mostram que nem sempre a verdadeira importância do brincar foi devidamente reconhecida no “mundo adulto”, inclusive entre os educadores, talvez até porque a própria criança nem sempre tenha merecido o lugar de destaque que vem alcançando nos dias de hoje. Daí que certas cenas, como as de crianças se arriscando no frenético trânsito de uma grande cidade, na tentativa de comercializar pequenos produtos, por entre as janelas quase fechadas dos carros, hoje já causem um desconforto íntimo e não só a indiferença que muitas vezes caracterizou o tratamento conferido à criança no passado.

Constata-se, sem muito esforço, que apesar dos avanços das concepções, mesmo nos dias atuais, ainda há inúmeros problemas que cercam a infância, tais como: crianças vítimas ou praticantes de violência; exploração pelo trabalho infantil; crianças vivendo nas ruas; prostituição infantil; erotização da criança, etc. Além disto, as condições desfavoráveis da vida contemporânea restringiram o lugar e o tempo para brincar e conduziram a um empobrecimento das relações comunitárias e familiares. Mesmo nas instituições de ensino, apesar das reflexões tecidas no meio, a respeito do tema sobre a criança e o brincar, percebemos que as práticas pedagógicas nem sempre deixam transparecer o alcance do sentido essencial do brincar para o desenvolvimento infantil, utilizando, muitas vezes, a brincadeira e o faz-de-conta de forma limitada.

Por tudo isto, parece oportuno reconhecer que, mais do que importante, o brincar é essencial e necessário e requer que se reflita ainda mais uma vez sobre o tema.

Nesta reflexão, no intuito de entender e explicitar a importância da atividade lúdica da criança, considerar-se-á as questões aqui levantadas, dentro de uma perspectiva histórico-cultural ou sócio-interacionista, mais especificamente na abordagem de Henri Wallon, que, usando métodos e princípios do materialismo dialético, procurou compreender a relação entre os seres humanos, em especial a criança, e o seu ambiente físico e social, de forma integrada e contextualizada, na percepção da criança como um todo, o que veio a se constituir na psicogênese da pessoa completa.

Pretendemos relacionar a atividade lúdica da criança do período pré-escolar, com o seu processo de aprendizagem, que, dentro da referência histórico-cultural, significa construção de conhecimentos. A fim de atingir o nosso objetivo, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica acerca do tema proposto. Para tanto, colocam-se em destaque proposições tais como: uma das principais funções psicológicas superiores envolvida no brincar seria a imaginação; a atividade social da criança seria a brincadeira; o objeto desta atividade seria o brinquedo; os instrumentos seriam os papéis sociais experimentados e representados no faz-de-conta; enquanto o signo seriam as representações e imagens mentais elaboradas no jogo simbólico.

O resultado esperado de tudo isto seria a constatação da grande importância do brincar, a partir do reconhecimento tanto de suas efetivas contribuições para inúmeras aprendizagens, como da ampliação da rede de significados construídos pela criança, de forma espontânea e mais prazerosa.

Em decorrência, estabelecem-se algumas hipóteses: a) quanto mais ricas forem as experiências lúdicas que as crianças vivenciam, mais possibilidades elas têm de se desenvolverem; b) crianças que brincam também aprendem e c) brincar é uma necessidade da criança, por estar relacionado ao desenvolvimento e à própria compreensão e elaboração do real.

Breve Histórico Sobre a Concepção Ocidental de Infância

A infância nem sempre foi percebida e concebida tal como nós a vemos hoje. De modo diverso do que se pode imaginar, pelo senso comum, a idéia da infância como um período peculiar de nossas vidas, não é algo que

sempre existiu. Estudos mostram que esta idéia é um fenômeno histórico, cultural e socialmente construído.

A obra clássica que trata do assunto pertence ao pesquisador francês Philippe Ariès (1973), intitulada *História Social da Criança e da Família*, que se constituiu numa das primeiras e mais importantes referências para a história da infância ocidental. Todavia, embora sendo um ponto de referência, sua obra recebeu diversas críticas, desde a sua publicação e ao longo dos anos. Ariès afirma que foi apenas com o fim da Idade Média que começou a se formar um sentimento de infância, isto é, uma consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto, algo que não existia antes deste período.

Ainda segundo Ariès, na França Medieval, as crianças estavam inseridas no mundo dos adultos, ou seja, não se reconhecia a peculiaridade da condição da criança, com as necessidades mais específicas que este período de vida implica (de atenção, saúde, educação, cuidados...), pois a própria organização sócio-política da época não permitia uma outra visão da infância, já que, na Idade Média, encontramos uma sociedade feudal, onde os senhores (feudais) possuíam um poder muito grande nos seus domínios, podendo construir suas leis, sua cultura, suas moedas, seus valores, etc., segundo os seus próprios interesses, enquanto o restante da população (a grande maioria) vivia em condições precárias, tornando importante que a criança “crescesse rápido” para entrar na vida adulta, iniciando assim a sua inserção na vida do trabalho, e com ela, a exigência de um amadurecimento precoce, de modo que esta forma de organização não favorecia um olhar mais atento para a criança em si.

Além disto, até o século XVIII, não havia na língua francesa palavras próprias para diferenciar a infância da adolescência e juventude, isto porque, não era o critério biológico que distinguia estas pessoas, mas sim o da dependência, sobretudo econômica; em outras palavras, tratava-se como adulto quem não dependesse mais dos pais, ou quem já pudesse participar do trabalho de alguma forma. Assim sendo, tão logo a criança se tornava mais autônoma em relação aos cuidados de seus responsáveis diretos, ia assumindo, aos poucos, o papel de adulto. Um marco importante dessa ruptura ocorria quando a criança, por volta dos sete anos de idade, atingia o domínio da oralidade, pois isto lhe permitia expressar e compreender o que os adultos falavam. A criança ia se inserindo na sociedade e nas questões dos adultos, testemunhando fatos da existência (como nascimentos, doen-

ças, mortes...) e participando da vida pública (em festas coletivas e orgias, jogos, guerras, audiências, execuções...). Nesse contexto, também não havia objeção à liberdade e “intromissão” da criança em assuntos sexuais dos adultos.

É importante destacar que, nessa época muitas crianças morriam devido às condições difíceis de vida, problema que só veio a receber tratamento mais adequado, no início do séc. XX, com o estabelecimento de normas sanitárias na sociedade, diminuindo, assim, a mortalidade infantil. Até então, a criança era apenas “um número” na família, pois, dadas as condições de falta higiene e de tratamento adequado, a mortalidade, ainda antes do primeiro ano, era bastante comum. Os traços típicos e pessoais de personalidade, que caracterizariam a criança, não eram identificados e reconhecidos, já que esta fase não passaria de uma espécie de transição para a idade adulta. Os modos de tratar a criança também eram muito diferentes dos atuais, por exemplo: nos naufrágios, as crianças não tinham prioridade de embarque, o que nos dias de hoje é considerado, em razão do reconhecimento da fragilidade infantil (ou da desigualdade de condições, em comparação com os adultos) em face de uma situação de sobrevivência em tais circunstâncias. Os trajes não se distinguiam das roupas usadas pelos adultos: as crianças eram vestidas como homens e mulheres de sua condição social (muito embora, ainda nos dias de hoje, muitas crianças se vistam com roupas como as dos adultos, com a diferença de que, naquela época, não havia opção).

A escola desta época não se dirigia especificamente à criança e tanto os jovens quanto os velhos não sabiam ler. Segundo Neil Postman (1999), com o colapso do Império Romano e da cultura clássica grega, as práticas de leitura e escrita, antes socializadas, passaram a ser privilégio da classe eclesiástica, restringindo, assim, o acesso da grande maioria do povo à cultura letrada, devido à manutenção de um poder por parte da Igreja Católica, cujos clérigos, além de formarem uma corporação, com acesso exclusivo à produção escrita, também eram responsáveis pela organização e determinação das idéias vigentes, a fim de obter controle sobre a vida da população. Para tanto, como sabemos, chegou-se mesmo a instituir, como mecanismo desse poder e controle o Tribunal da Inquisição, que perseguia, julgava e punia os acusados de heresia, ou por outras palavras, aqueles que contestavam a doutrina oficial da Igreja, onde inclusive era concebida a tortura como instrumento de fé e incluía a censura literária, quando, então, obras de grandes pensadores foram proibidas, quando não, queimadas. A Europa, então, fica imersa na Idade das Trevas (período de declínio e estag-

nação da produção cultural, após o desaparecimento da brilhante e sofisticada cultura clássica) e, depois, na Idade Média. O uso do alfabeto romano ficou restrito e as pessoas deixaram de ler e escrever (Postman, 1999, p. 24). Para Postman, o declínio da leitura e da escrita estaria relacionado a três fatores principais: a multiplicação dos estilos de grafar as letras do alfabeto (cujas formas se tornaram rebuscadas), a escassez das fontes de fornecimento do pergaminho e papiro (material adequado à escrita) e a manutenção de uma alfabetização corporativa, restrita ao clero, que interessava à Igreja Católica, sendo mesmo a leitura da Bíblia proibida, por um bom tempo, fora do meio dos padres, sacerdotes e papas. Neste contexto, a infância na escola com a possibilidade do ensino da leitura e da escrita, que viesse para atender à necessidade da população em geral, não era também uma possibilidade social.

Mais recentemente, estudos como os realizados por Colin Heywood (2005), que analisou pesquisas produzidas em vários países ocidentais, mostraram que, ao longo da história, houve diferentes concepções sobre a infância. Tais estudos indicam que o conceito de infância sofreu influências, não apenas temporais mas, principalmente, locais. Assim sendo, atualmente admite-se que o conceito de infância surgiu como resultado da ação dos homens no tempo e espaço onde estavam inseridos e das conseqüentes mudanças históricas e sociais que se produziram.

Para elucidar este ponto, parece oportuno citar um exemplo de outra cultura, a fim de facilitar o entendimento desta noção. Segundo Daniel Monteiro Costa¹ (2005), só existe uma pergunta que o indígena do povo Munduruku não faz a uma criança: O que você vai ser quando crescer? Para eles, tal pergunta não faz o menor sentido, tanto porque esta criança já cresce sabendo que não precisa e pode não vir a ser nada (da expectativa alheia) quando crescer, assim como pode morrer antes de chegar lá (haja vista que a média de vida deste povo é de 50 a 55 anos), quanto porque, para eles, a criança já é e, portanto, não carece de vir a ser. Nas palavras deste autor, que também é membro deste povo e que assina as suas obras como Daniel Munduruku, em referência à sua origem indígena: “o índio não tem crise existencial porque vive o presente, sem esquecer o passado e sem desejar o futuro. Ouvi do meu sábio avô mais esta máxima: se o momento atual não fosse bom, não teria o nome de presente... O presente que a vida

¹ Professor de Filosofia, mestrando em Educação da Universidade de São Paulo e autor de livros de literatura infanto-juvenil, premiados no Brasil e no exterior.

nos proporciona é justamente o agora”. (2005, p. 25 e 26). E concluindo este raciocínio, ele ainda propõe que o índio só não inventou a geladeira, por uma questão de concepção de tempo, isto é, o índio trabalha para o presente e não para acumular e congelar em geladeiras, pois congelar significa acumular e guardar para o futuro.

Cabe destacar que os primeiros sinais da modificação da mentalidade em relação à infância teriam surgido no fim do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, sedimentando-se no século XVIII, quando as formas de pensar o Universo e o mundo ganharam novos rumos e uma série de mudanças ocorreu. A definição de conhecimento deixa de ser marcada pela religião, para entrar num âmbito racional e científico; surge a burguesia, já em fins da Idade Média, como camada social, a partir do desenvolvimento econômico e do aparecimento das cidades, mas que vai aos poucos dominando a vida política, social e econômica, tendo suas aspirações representadas no empirismo e no idealismo. Além disto, a difusão da impressão escrita, o crescente interesse pela alfabetização, pela moralização (agora pela ótica da Reforma Protestante), a reflexão filosófica e a revolução industrial, contribuíram para a mudança. Primeiramente, houve um crescimento das cidades devido ao comércio, que trouxe riqueza para esta nova classe em ascensão e, portanto, um importante ingrediente para a possibilidade de alcançar um poder. Enquanto isto, a Igreja vai perdendo o seu poder, com o surgimento dessa burguesia, que então passou a reivindicar formas mais concretas de vida e a introduzir a necessidade de elaboração de novos métodos educacionais, adequados a seus interesses e à nova ordem social, com uma instrução mais democrática e que permitisse ao homem lidar com os novos modos de produção, que foram se constituindo. A invenção da imprensa, por outro lado, com o recurso que trouxe de propagação de material escrito, com toda uma nova possibilidade de divulgação e difusão de informações, instruções e conhecimentos, trouxe a necessidade de se conquistar um novo mundo agora simbólico, através da leitura e da escrita. Tudo isto favoreceu a separação entre os que sabiam ler e os que não sabiam ler, mas também entre o mundo infantil e o mundo adulto, além, é claro, da determinação e caracterização, do lugar e de como seria esse ensino, o que mostra que, o que entendemos hoje como escola, também foi fruto de uma construção histórica.

Assim, a partir de uma nova forma como a sociedade foi se organizando, no início da Idade Moderna, começou-se a distinguir a criança no seio da família e da sociedade. Enquanto a família medieval tinha uma refe-

rência ligada ao mundo da tradição (às gerações precedentes, aos antepassados), com o advento da modernidade, a família burguesa foi, aos poucos, recolhendo-se à vida privada, organizando-se em torno de si própria, retirando as crianças do mundo das experiências comuns e da aprendizagem com os adultos, na vida pública e levando-as para dentro de casa e, destaque-se, passando a privilegiar uma visão de futuro. A partir daí, a criança, que passa a ser, numa nova visão, o futuro adulto, tornou-se alvo de preocupação e a família organizou-se para cuidar de sua educação e saúde. A criança burguesa, então, é separada socialmente, recebendo o seu próprio espaço de atuação: a escola, isolando-se do mundo dos adultos. Nessa escola, a leitura, decorrente da necessidade da burguesia de expandir o conhecimento e consolidar o seu poder, transformou-se numa prática social, dada a necessidade da universalização do seu domínio, assim como o da escrita, diante do desenvolvimento da nova ordem social, ainda que, neste novo contexto, a criança burguesa fosse preparada para assumir funções de direção, enquanto a criança proletária para desempenhar papel de comandada, uma vez que a própria burguesia, com o tempo, foi se diversificando e se estratificando, dando ensejo ao aparecimento de grupos que eram os detentores dos meios de produção e, portanto, os dirigentes e de um grande número de trabalhadores, que por sua vez, participavam do novo modo de produção, tendo unicamente como investimento a sua mão de obra, em troca de um salário, sendo, portanto, os comandados.

A Revolução Francesa com seus ideais de igualdade de direitos e deveres, trouxe a necessidade da instrução ser estendida a todos (ainda que isto não tenha ocorrido necessariamente de modo igualitário) e os cuidados e proteção à infância passaram a ser ainda mais velados pela família. Pensadores como Locke e Rousseau, cada um a seu modo, reforçaram a importância e a necessidade da educação, da alfabetização e da atuação de pais e mestres junto à criança desde pequenas, considerando a infância como um período separado da vida adulta.

Assim sendo, embora a obra de Ariès tenha sido um importante estudo neste campo e de ter exercido uma forte influência no mundo ocidental, cabe salientar que a visão de infância não foi, e não é, uniforme em todos os países e regiões do mundo dadas as diferenças culturais existentes. Desta forma, a crítica mais comum recorrente aos estudos de Ariès é a de que suas idéias não podem ser generalizadas ou transportadas mecanicamente para outras realidades sociais. Por outro lado, até aqui, tem-se apre-

sentado apenas uma visão burguesa e capitalista da concepção de infância. Contudo, vale lembrar que cada sociedade elege o modo e o momento de transformar uma criança em um adulto. A formação de uma pessoa, da infância até a idade adulta, requer de cada grupo social, a referência a um conjunto de práticas culturais vigentes, que implicam na escolha e determinação de expectativas, estratégias e objetivos a respeito da pessoa que se quer formar. Nas sociedades estratificadas, como as capitalistas, por exemplo, os adultos não serão somente homens e mulheres: serão cidadãos, com as características próprias que este conceito indica. Já em sociedades não estratificadas, como as sociedades indígenas brasileiras, por exemplo, os adultos serão homens e mulheres, cujo modelo social está baseado, em geral, em uma correspondência entre o ciclo de vida e as funções e papéis exercitados pelos indivíduos, e que serão determinados através de ritos de passagem, ou cerimônias que marcam a passagem de um indivíduo ou grupo de uma fase ou ciclo de vida para outro. Nos rituais destas sociedades, a formação do homem adulto e sua incorporação no universo masculino exige diversos testes de virilidade, força física, domínio das emoções, constante aprimoramento de habilidades para o trabalho e assimilação das regras e valores culturais. Já os rituais de iniciação das mulheres, em geral, implicam em longo período de reclusão, a contar da primeira menstruação, em um espaço reservado, quando deve aprender a lidar com sua menstruação, adquirir conhecimentos da tradição cultural, confeccionar objetos, ouvir histórias e conversar com as mulheres mais velhas. Esses rituais praticamente encerram o processo de educação básica, ainda que o adulto não esteja pronto e acabado neste momento, uma vez que existem outras etapas ao longo de toda a vida, que uma pessoa precisa passar, porém ela estará preparada para assumir as futuras responsabilidades.

Ainda com relação à não uniformidade da evolução da concepção de infância, não se pode olvidar que no Brasil, dada a diferença nos aspectos sociais, culturais e políticos, que interferiram em nossa formação, como a colonização, a existência de uma população indígena nativa bastante diferente da européia, o longo período de escravidão de negros oriundos da África e as migrações, a construção de nossa consciência de infância sofreu influências de um modo um tanto diverso, fazendo emergir conceitos/concepções de infância distintas para classes sociais também distintas.

No período colonial, por exemplo, milhares de crianças indígenas morreram com a chegada dos primeiros colonizadores, que tentaram “domesticar” as tribos. Os jesuítas, pela catequese, tencionando manter a

“docilidade e a obediência da criança”, induziram-na à negação da própria cultura, o que ajudou a encobrir a exploração do trabalho indígena e das riquezas naturais da colônia. É interessante ressaltar que, mesmo no século XX, por volta da década de 70, muitas crianças indígenas foram levadas a esta negação da própria cultura, quando se juntaram pequenos grupos de crianças, de diferentes povos, em escolas, criadas fora de suas aldeias, que ensinavam o português e outros costumes e hábitos diferentes das suas culturas de origem, distanciando-as dos elementos culturais que lhes conferiam uma identidade própria e específica, a pretexto de torná-las cidadãs, isto é, inseridas no código civil, tendo inclusive que mudar de nome. Neste ponto, vale lembrar que para muitos povos indígenas, o nome que a criança recebe ao nascer lhe é conferido de forma ritualística, baseado em crenças, práticas e concepções, que lhe são muito próprias. Entre os Mundurucus, por exemplo, um nome é tão sagrado, que ele não pode ser simplesmente dito, mas deve ser contado, isto é, quando alguém se apresenta, esta pessoa deve compartilhar a história do seu nome.²

Além disto, dentro do modo de raciocinar escravagista, cheio de distorções (e porque não dizer, de injustiças) os filhos dos senhores mandavam e o adulto (escravo) obedecia, numa total inversão de papéis, sendo que, os filhos destes últimos, além dos filhos de mestiços e de imigrantes, precisavam trabalhar, diante da pobreza e da falta recursos e de escolarização aos quais estavam submetidos. O tratamento dado às crianças da elite não era o mesmo conferido às crianças escravas, de modo que a estrutura da sociedade escravagista não possibilitava a estas últimas o exercício do sentimento de infância: a criança seria “valorizada” pelo senhor, na medida em que crescia e se tornava hábil e útil para produzir riqueza. Desta forma, podemos notar que nem todas as crianças eram percebidas e tratadas da mesma maneira, embora todas fossem, de fato, crianças.

Registre-se ainda que, mesmo a Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), que obrigava os senhores a criar e cuidar das crianças negras até os 8 anos, não protegeu realmente essas crianças, pois quando elas atingiam os 8 anos, passavam a ser trabalhadores, praticamente na mesma situação de escravidão, uma vez que não lhe eram oportunizadas condições de criarem e manterem um outro tipo de vida. Dizia o texto da lei:

² Citado por Daniel M. Costa, (nome civil) em palestra para professores da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, no dia 29/11/2006, nesta mesma cidade, mas cujo nome de origem e nascimento é Derpó.

Art. 1^o: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§1^o: Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor. (Rio de Janeiro, UFF, 2003)

Além da questão da escravidão, por volta dos séculos XVII e XVIII, no Brasil, havia um número considerável de crianças (muitas delas brancas, filhas de ligações ilegítimas) abandonadas em praças, terrenos baldios e portas de igrejas. Diante disto, criaram-se as Rodas de Expostos, nas Santas Casas de Misericórdia, que de certa forma representaram um meio mais organizado e aceito de abandono. Nestas rodas, as crianças eram depositadas e depois recolhidas, através de um instrumento cilíndrico, que girava sobre o próprio eixo, com uma parte voltada para o exterior e outra para o interior da Santa Casa, de modo a trazer a criança de fora para dentro e manter o anonimato daquele que depositava a criança. Contudo, nestas instituições o índice de mortalidade ainda era grande e aquelas crianças que sobreviviam acabavam sendo encaminhadas a trabalhos produtivos e forçados.

Até o século XX, códigos criados para tratarem das questões da infância no Brasil, dentro de uma sociedade marcada pelas desigualdades, carente de políticas sociais e de atendimento adequado à criança, não deram conta dos problemas e acabaram permitindo a desproteção e o de-

samparo. Somente a partir da Constituição de 1988 é que a sociedade brasileira, após uma série de movimentos sociais, começou a reunir condições para incorporar as legislações internacionais existentes, de defesa dos direitos e transformá-las em políticas nacionais mais efetivas.

Assim, no Brasil, o significado social dado à infância não evoluiu de forma homogênea, pelas próprias condições de vida de nossas crianças, ao longo de nossa história política e social e, talvez, não seja demais concluir que ainda há muito a se fazer.

A Escola, as Leis e os Estudos sobre a Infância

Na medida em que a infância passou a ser concebida como categoria diferenciada dos adultos, foram sendo produzidos discursos e conhecimentos sobre as características da infância e sobre o seu desenvolvimento, trazendo diferentes perspectivas na história, na sociedade e na cultura, com conseqüentes e diferentes visões da instituição escola e de suas propostas pedagógicas. Contudo, a construção de uma concepção moderna de infância, que destaca a sua vulnerabilidade e que põe a escola como local privilegiado para a infância, foi fruto de um longo processo. A substituição do trabalho pela escola, como principal ocupação da criança, fica mais caracterizada no final do século XIX e início do século XX, tendo como principais fatores propulsores o desenvolvimento industrial e a crescente participação e inserção da mulher na vida do trabalho.

Todavia, ainda no século XVIII, considerado século da educação, as sementes das novas concepções vieram através de grandes pensadores como Rousseau e Kant, que, baseados na idéia do progresso e no espírito científico, tiveram a consciência da necessidade de reformar e expandir a educação a todos os níveis, na forma de um sistema nacional de educação. Entretanto, o acesso à educação, além de não ter sido tão amplo assim (pois as mudanças acabaram sendo exclusivas para aristocratas e burgueses), também se fez marcar pelas desigualdades econômicas, de gênero e de raça. Assim, somente a partir das exigências feitas pelas sociedades industriais, de homens produtivos e adaptáveis aos progressos da ciência e da tecnologia em expansão, o aprendizado, inicialmente artesanal, cedeu lugar ao ensino profissionalizante baseado nas técnicas, surgindo uma nova expectativa em relação à criança: um ser em desenvolvimento, ativo e espontâneo. Essa idéia de um ser voltado para a ação, dá origem a uma educação

ativa, em que o jogo e o trabalho vão fazer parte dos procedimentos educativos e o respeito à individualidade da criança, tornam-se aspectos essenciais para se estimular adequadamente essa criança. Neste contexto, tornam-se também importantes os estudos da área da Psicologia do Desenvolvimento.

No século XIX, uma das aspirações dos governos burgueses europeus foi levar toda a população infantil à escola, mas antes disto, foram postos em prática, projetos de instituições de nível secundário, para atender, na verdade, as classes mais abastadas, preocupadas com o futuro dos seus filhos e com a continuação do sistema. No entanto, a pressão da classe trabalhadora e a necessidade de qualificar mão-de-obra incentivaram a democratização do ensino, de modo que, no final do século, a maior parte dos países industrializados tinha conseguido colocar na escola toda a população infantil, com redução significativa da taxa de analfabetismo. Nos países latino-americanos, assim como nos que emergiam após o processo de descolonização, já em meados do século XX, grandes esforços foram efetuados no campo da educação, muitas vezes com o apoio de organizações internacionais (como a UNESCO). De fato, a produção de conhecimentos sobre a criança começa a ser sistematizada e estruturada com base na ciência e na racionalidade, de modo que, diferentes áreas do conhecimento abordaram, ampliaram e aprofundaram o assunto. Os estudos consideraram o comportamento, a evolução cognitiva e afetiva da criança, bem como o seu desenvolvimento, baseados em diferentes enfoques: biológico-evolucionista, pedagógico-descritivo ou sócio-histórico. Como exemplo, podemos citar alguns estudiosos da infância mais expoentes e que, de alguma forma, influenciaram educadores e o conjunto da sociedade. Watson observou o comportamento utilizando experimentos com o condicionamento; Freud analisou o processo de maturação afetiva da criança; Piaget, preocupado com as questões epistemológicas, explicou a gênese das estruturas cognitivas. Piaget e Freud se voltaram para as explicações sobre a origem das formas de agir e de pensar da criança, numa ordem sucessiva, seqüencial e cronológica de etapas. Já Vygotsky, tendo como um pressuposto básico que o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social, colocou o desenvolvimento num processo sócio-histórico. Wallon, buscando compreender o psiquismo humano, volta a sua atenção para a criança, pois através dela seria possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos.

Os teóricos da educação continuaram aprofundando-se cada vez mais no estudo da psicologia infantil e das relações sociais que se estabele-

cem na escola. Alguns desses estudos, inclusive, denunciavam a dependência da escola em relação ao sistema social em que ela está imersa, sendo um exemplo deste questionamento o trabalho do intelectual marxista Bernard Charlot, que, nos anos 70, publicou *A Mistificação Pedagógica*, onde discutia a significação ideológica da idéia de infância. Ao mesmo tempo, a produção cultural para a infância cada vez mais se especializa e se amplia, graças às contribuições de outras áreas do conhecimento, dando à escola elementos para eleger conteúdos e informações que considera próprios para cada idade ou série. Da sociologia originou-se uma reflexão sobre o caráter ideológico do conceito de infância presente na pedagogia. Do campo da antropologia surgiu a ênfase na dimensão da cultura, a necessidade de se pesquisar a diversidade e a família e de se compreender o outro nos seus próprios termos. Desta forma, da história à psicologia, da sociologia à antropologia, da lingüística à psicanálise, da filosofia aos estudos da linguagem, muitas polêmicas e inúmeros desafios vieram à tona nesse percurso de se pensar sobre a criança. Mais recentemente, é interessante citar um exemplo da discussão que envolve a criança e as transformações pelas quais passa a sociedade onde ela está inserida. Trata-se de conclusões a que chegaram alguns estudiosos, quando constatam que, progressivamente, as crianças vão tendo acesso irrestrito à mídia (pelos meios eletrônicos e pelo convívio familiar e social) e às mais diversas informações. Isto levou a que, nos últimos anos do século passado, o novo problema com que a educação vem se defrontando está relacionado às transformações sofridas e provocadas pela mídia e pelos meios de comunicação. Enquanto a educação formal que se oferecia nas escolas, era quase toda baseada no universo literário, a maior parte das crianças recebia muito mais informações pelos meios audiovisuais (do que impressos) e muito mais rapidamente, (através da televisão e, dependendo no nível sócio-econômico, da rede mundial de computadores, a Internet, por exemplo). Essa informação, no entanto, muitas vezes é apresentada de uma forma amplamente acessível, não fazendo tanta distinção entre a categoria criança ou adulto, na exibição de cenas (ou sites) de teor violento e erótico. Paralelamente, passou-se a uma contradição em que, ao mesmo tempo em que se esperava das crianças comportamentos infantis, os adultos cobravam-lhes mais responsabilidades e posturas, quer seja através de agendas lotadas de atividades extra-classe (para as crianças de famílias de maior poder econômico), ou simplesmente deixando que crianças um pouco mais velhas, tomassem conta dos irmãos menores (nas famílias mais pobres). Enquanto isto, começou-se a perceber também uma

certa erotização da criança. Estas observações nos fazem pensar numa fragilidade da noção de infância, ainda nos dias atuais. A este respeito, Neil Postman (1999) coloca a sua preocupação em relação a graves questões como: a erotização precoce da criança, a crescente participação infanto-juvenil na criminalidade, o esmorecimento das brincadeiras que constituem a cultura infantil, o empobrecimento das relações entre adultos e crianças etc., levando-o a propor que a infância estaria em vias de desaparecimento porque, diante da televisão (e do computador) adultos e crianças estão em pé de igualdade, perante a informação e não seria mais possível manter-se a diferenciação entre adultos que sabem versus crianças que não sabem, numa proposta de concepção moderna de infância. Todavia, outros autores argumentam que a definição categórica do que pertence ao mundo da criança e ao mundo dos adultos contemporâneos, diante das questões trazidas pelo advento da mídia eletrônica e televisiva, significa tratar tais questões como separadas de outras de grande importância como as transformações que resultam da vida social e cultural, onde tanto crianças, quanto adultos, estão envolvidos. Entretanto, para onde quer que as inúmeras questões levantadas nos conduzam, diante da multiplicidade de áreas do conhecimento que abordam a infância e em face da diversidade de linhas teóricas no interior de cada uma delas, parece certo afirmar que a infância tornou-se um campo temático de natureza interdisciplinar.

Neste contexto, em que se vai ampliando a discussão sobre a visão de infância, vão se tornando também cada vez mais importantes e necessários os estudos sobre o brincar para a criança, os quais chegaram mesmo à influenciar uma abordagem legal, com a criação de leis mais específicas acerca do tema, levando o brincar a adquirir caráter de direito e característica de “atividade social específica e fundamental, que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças” (Wajskop, 2001, p. 25 e 26).

No Brasil, o processo de criação de escolas teve início no período colonial com os jesuítas, para civilizar e catequizar principalmente os índios. O ensino público surgiu na segunda metade do século XVIII, no governo do Marquês de Pombal e era de acesso restrito. Na época da Independência do Brasil, as crianças das classes mais abastadas eram educadas por preceptores particulares, não chegando a frequentar escolas, a não ser a partir do século XX. Enquanto isto, os filhos dos pobres eram mão-de-obra produtiva e a educação para eles não era prioridade. Cabe ressaltar que a questão do trabalho infantil e a real democratização da escolarização é um problema

que ainda persiste nos dias atuais³. Além disto, os diversos programas governamentais, com seus posicionamentos ideológicos e políticos para o país, aliados às condições sociais, culturais e econômicas, resultantes de um tempo considerável de colonização e escravatura, levou frequentemente a investimentos insignificantes no campo da educação, por muitos anos. Conjuntamente com este fato, ressalte-se que nem todas as crianças tinham o mesmo acesso à escola e que, inicialmente, houve uma tendência para o ensino acadêmico, começando pela criação de cursos superiores, voltados para os estudos destinados à elite portuguesa, recém chegada ao Brasil, o que se contrapôs com o baixo empenho com a educação popular e de nível básico.

As primeiras iniciativas voltadas para as crianças tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, contra o alto índice de mortalidade infantil, atribuída aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães. Com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, a sociedade desenvolve os ideais capitalistas e urbano-industrial, com grupos interessados no problema da criança. Desta forma, o atendimento às crianças em instituições especializadas tem origem com as mudanças sociais e econômicas. Surgiram as creches, que até 1920 tinham um caráter exclusivamente filantrópico, de difícil acesso. A partir dos anos 30, a aceleração do processo de industrialização e urbanização, favoreceu a uma valorização da criança, propiciando o surgimento de vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, ainda que não tenha atingido a toda a população da mesma forma, tendo trazido, na realidade, desenvolvimento e qualidade apenas para alguns. Na década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação das políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, etc. Na educação, o nível básico tornou-se obrigatório e gratuito, constando na Constituição. Em 70 existe uma crescente evasão escolar e repetência. Em função disto, surge uma visão da educação infantil enquanto um pré-requisito para um melhor desempenho da criança na sua fase de escolarização regular, motivando a instituir-se a educação pré-escolar para crianças de quatro a seis anos, que supriria o que se supunha serem carências culturais existentes na educação

³ Sobre este problema, a divulgação em 2002 do relatório da Organização Internacional do Trabalho é contundente, quando dá conta de que 7.622 milhões de crianças brasileiras, em média, estariam envolvidas em algum tipo de atividade remunerada ou não e que, segundo o Jornal do Brasil de 07/05/2002, a pobreza ainda mantém 870 mil crianças e adolescentes brasileiros trabalhando em atividades perigosas ou insalubres. (Corsino, 2005, p. 19)

familiar da classe baixa. Contudo, a educação pré-escolar oferecida pelo governo não tinha um caráter formal e a maioria das creches públicas prestavam um atendimento assistencialista, pautado nos cuidados à criança, enquanto as creches particulares, em maior número, devido à privatização e à transferência de recursos públicos, desenvolviam atividades educativas.

Nos anos 80, os problemas eram muitos, mas a Constituição de 1988 estabelece formas concretas de garantir, não só os cuidados, mas principalmente a educação das crianças. Nesta Carta a Educação Infantil aparece como dever do Estado e direito de todos, é integrada no sistema de ensino e na política educacional e a criança passa a ser vista como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, define que a educação infantil (primeira etapa da educação básica) deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos de idade. Ainda que não obrigatória a matrícula na Educação Infantil, ela passou a ser um direito público, determinando aos municípios a expansão da oferta desse atendimento, com o apoio das esferas Federal e Estadual. Para auxiliar a implementação da nova institucionalidade da educação infantil, o Ministério da Educação criou os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além das diretrizes para o credenciamento das instituições ao sistema de ensino nacional. Os Referenciais Curriculares, com apresentação em três volumes, deixam bastante clara a integração entre as funções de cuidar e de educar, sistematizando uma proposta mais específica para a Educação Infantil, quando coloca:

Os referenciais foram concebidos de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Esses referenciais resultaram de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com crianças. Com estas ações, foram definidas, de modo mais claro e sistemático, as diretrizes pedagógicas que devem nortear a prática nas creches e educação infantil. Nestas diretrizes o desenvolvimento psicológico da criança

aparece diretamente relacionado às interações entre ela e seu meio físico e social, as quais exercem papel importante no desenvolvimento e construção de conhecimento, e são mais efetivas quando se dão de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa. Desta forma, as diretrizes pedagógicas destacam e colocam a importância da ludicidade, quando propõem que as ações pedagógicas levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo. (BRASÍLIA, MEC, 1998, v. 1, p. 5).

Ainda em relação ao reconhecimento da criança e do jovem como cidadãos que devem ter seus direitos assegurados, através de leis mais específicas, há a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 (RIO DE JANEIRO, 1996), que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que se configura num instrumento de democracia participativa para a criança e o adolescente e de proteção e amparo efetivos.

Ainda no âmbito das leis referentes à educação, recentemente um dispositivo legal estabeleceu modificações na legislação até então em vigor: trata-se da Lei nº 11.274, sancionada pelo Presidente da República, em 06 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo e modificando o tempo de duração do Ensino Fundamental, elevando de 8 para 9 anos esta modalidade de educação.

Infelizmente, e apesar de todos estes avanços, entre a legislação e a garantia e efetivação dos direitos da criança, na prática, há lacunas que ainda estão longe de serem superadas: nos últimos anos a situação da infância no Brasil tem se agravado, em virtude do aumento da pobreza e pela falta de integração e consistência das políticas públicas, que acabam mantendo as desigualdades históricas que se verificaram na sociedade brasileira. Ainda assim e apesar das desigualdades, é importante ressaltar que o Brasil foi o primeiro país no mundo a relacionar distribuição de renda com matrícula e frequência efetiva na escola, através do Programa de Renda Mínima (Bolsa Escola⁴), para as famílias pobres, na condição de que estas

⁴ Trata-se de um programa desenvolvido pelo Governo do Distrito Federal, a partir de 1994 e que vem obtendo sucesso na retirada de crianças do trabalho precoce e na sua inserção na educação formal.

mantenham os seus filhos na escola, o que está servindo de exemplo para outros países no mundo e tem alcançado alguns resultados importantes.

Introdução do Brincar no Contexto Educativo

Apesar dos inúmeros estudos, pesquisas e debates em torno do tema do brincar, que vêm se desenvolvendo nos últimos tempos, nos dias atuais ainda encontramos diferentes concepções sobre o seu lugar e tempo que devem ser dedicados a esta atividade infantil na prática pedagógica. O brincar é um tema comum e presente nos projetos políticos pedagógicos da pré-escola, mas, muitas vezes, ainda é visto como pura diversão e prazer, e, portanto, só devendo ser permitido na hora do recreio, ou ainda aparece dissociado de outras tarefas tidas como “sérias”, isto é, dos conteúdos formais (em especial de leitura e de escrita) programados pela escola. Além disto, o que pode ser verificado na prática é que o tempo ocupado pelas brincadeiras tende a variar conforme a idade da criança, ou seja, quanto menor é a criança, maior tende a ser o tempo (e até o espaço) dedicado ao brincar infantil, o que, não raro, por vezes tende a produzir uma espécie de ruptura entre os períodos sucessivos de escolarização.

A título de ilustração, podemos lembrar que algumas vezes na prática, como, por exemplo em municípios (como o Rio de Janeiro) aonde vem sendo adotada, para o nível fundamental, uma forma de organização em ciclos (como uma das possibilidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases – cap. II, art. 23), que em si já prevê uma continuidade no processo ensino-aprendizagem, a criança que conclui a etapa da Educação Infantil, numa questão de dias (transcorridos no curto espaço de tempo das férias escolares, entre o final de dezembro e o início de fevereiro), por vezes encontra dificuldades para aprender (dificuldades que não apresentava antes) e precisa de um novo período para a adaptação, a fim de se adequar ao planejamento proposto pela etapa seguinte, que corresponde ao ano inicial do Primeiro Ciclo de Formação, momento previsto para que a criança inicie o processo formal de alfabetização, em torno dos seis anos de idade e que costuma ser cercado de grande expectativa e ansiedade para que a criança aprenda a ler e a escrever, tanto por parte dos professores, quanto dos pais. Esta ansiedade para introduzir a criança no mundo letrado, por vezes acarreta um aumento de atividades e exercícios específicos de leitura e escrita, tidos como “sérios”, porém muitas vezes destituídos do caráter lúdico, privilegiado na etapa anterior.

Com isto, possivelmente cria-se para a criança o obstáculo de ter que entender, antes de qualquer outra coisa, esta forma “séria” de trabalhar conteúdos. Tal situação nos leva a concluir que ainda existem falhas com relação a uma análise do que foi feito no período anterior (da Educação Infantil), que possibilitaria a continuidade efetiva para a etapa seguinte e de uma forma mais natural, de uma proposta lúdica de trabalho que seja consistente e progressiva, com aprofundamento de conteúdos, onde o brincar não acabe se tornando apenas um recurso pedagógico atraente de apresentação de conteúdos aparentemente inéditos, até porque, de fato, como veremos mais adiante, a ludicidade é mais do que isto para o desenvolvimento da infantil.

Segundo a Professora Elvira de Souza Lima⁵ (2000), todo “*planejamento só pode começar de uma análise crítica do que foi feito no ano anterior, pois do ponto de vista neurológico, para aprender é preciso rever o que está na memória*”, especialmente quando se pensa que a memória é mais do que um acervo do passado, localizado em algum canto do cérebro, mas todo um sistema cognitivo de inter-relações necessárias para compor significados essenciais para as experiências no presente.

Não obstante as questões práticas, que podem ser observadas no cotidiano escolar, conforme coloca o dicionário, brincar significa: “divertir-se infantilmente, recrear-se, entreter-se em jogos, distrair-se, implicando prazer”. Porém, estudiosos do brincar no contexto educativo, vão além destes simples significados, definindo-o como uma ação própria da criança, do adolescente, e até mesmo do adulto, surgindo sempre como um caminho rumo ao conhecimento, podendo, desta forma, ser traduzido em métodos educacionais que valorizem e utilizem a brincadeira, evitando a distinção rígida entre ela e o que for supostamente considerado como “tarefas mais sérias”. Ainda em termos da definição, enquanto o brincar é uma ação, a brincadeira é a atividade onde estão implícitos o meio (espaço e ambiente), os instrumentos (jogos) e os objetos (brinquedos) para que esta ação aconteça.

A atividade lúdica, não é uma invenção recente. O jogo faz parte da trajetória humana, desde tempos imemoriais e há quem postule que mesmo os animais brincam. Assim como a escrita, a linguagem e outras invenções, o jogo é fruto da criatividade humana e sempre foi utilizado para buscar respostas para perguntas sobre a própria existência humana e os desafios de viver, bastando lembrar da função de jogos como o Tarô (tanto no

⁵ Professora da Hofstra University, da Universidade de Salamanca e Consultora de várias Secretarias Municipais de Educação no Brasil.

passado como nos dias atuais) que parece codificar em imagens e alguns poucos símbolos, grandes mistérios da vida, funcionando inclusive para perpetuar conhecimentos. Gregos, romanos e astecas ofereciam jogos aos deuses como presentes, sem falar na origem dos primeiros jogos olímpicos (776 aC.), que possivelmente deve-se a um evento religioso do século XIII aC. Assim, desde a Antigüidade, o jogo tem um sentido social e cultural, muitas vezes ligado ao aspecto religioso. Platão, na Grécia antiga, via outras possibilidades nos jogos e brincadeiras, além destes citados, atribuindo-lhes valor educativo e moral. Para ele, a criança, em seus primeiros anos de existência, devia brincar com jogos educativos, pois estes seriam capazes de colaborar na formação do caráter e da personalidade. Já para os egípcios, romanos e maias, os jogos seriam um meio para o aprendizado, onde os conhecimentos seriam passados aos mais jovens. A partir do Cristianismo os jogos passam a ser considerados profanos e, mais adiante, a nova moralidade, fruto da Reforma Protestante, relacionou o brincar ao ócio, que só era permitido à infância e, mesmo assim, sob vigilância e restrições, havendo um empobrecimento do conteúdo formativo do jogo e do brinquedo. Já o Renascimento vê a brincadeira como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Surgem, a partir do século XVIII ao início do século XX, novos entendimentos sobre o desenvolvimento psicológico da criança e uma preocupação com as técnicas pedagógicas utilizadas, o que possibilitou mudanças na concepção educacional dos jogos e brincadeiras. Desta forma, Pestalozzi atribuiu grande importância à escola e viu no jogo um meio para o desenvolvimento da responsabilidade e da cooperação; Froebel, discípulo de Pestalozzi, elege o jogo e os brinquedos, para a realização do auto-conhecimento com liberdade; Maria de Montessori preocupa-se com o ensino pré-elementar e admite a necessidade do uso de jogos educativos para o desenvolvimento dos sentidos; Ovide Decroly elaborou pesquisas a respeito das crianças pequenas, dando à Educação grande contribuição sobre o seu desenvolvimento; Piaget coloca a importância do aspecto lúdico na vida da criança, já que a brincadeira seria uma atividade que transforma o real, por assimilação quase que pura às necessidades da criança, em razão dos seus interesses afetivos e cognitivos; Wallon argumenta que a criança busca o brincar como a primeira atividade que lhe permite manifestar-se de forma mais completa e, através dela, desperta para o mundo; Winnicott considera o brincar um fazer que se constitui de experiências culturais e é universal e próprio da saúde,

pois facilita o crescimento, conduz a relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma e com os outros; Vygotsky atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois, através da brincadeira, ela reproduz o discurso externo e o internaliza; Elkonin refere-se ao brinquedo como uma reprodução simplificada dos objetos da vida e da sociedade, que estimula a curiosidade, a autoconfiança e a iniciativa, o desenvolvimento da linguagem e da concentração.

Dentre os autores acima citados, vale destacar a importância das contribuições de Friederich Froebel, pois, embora ele tenha reconhecido o valor da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como tantos outros, ele foi o primeiro educador a enfatizar as brincadeiras infantis, ao mesmo tempo em que idealizou recursos práticos sistematizados, com fins educativos, nos quais o caráter lúdico era fator determinante da aprendizagem, além de ser também um dos primeiros a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação da pessoa. Para ele, a criança seria como uma planta, que exige cuidados apropriados para crescer saudável, sendo as brincadeiras o primeiro recurso neste processo. Ele refletiu sobre a prática escolar baseado num sistema filosófico, que tinha como pressuposto a idéia de que a natureza era a manifestação de Deus no mundo terreno e esta expressava a unidade de todas as coisas, sendo a criança uma semente divina que trazia tudo o que há de melhor no ser humano. Portanto, a educação deveria trabalhar conceitos de unidade e harmonia, através dos quais a criança alcançaria a própria identidade e ligação com o eterno, para que o germe que ela trazia não se perdesse. O objetivo das atividades nos jardins de infância, então, era possibilitar brincadeiras criativas, de modo a oferecer o máximo de oportunidades de aproveitamento, estimulando o aprendizado. Além disso, para Froebel, a observação da brincadeira e falas infantis permitiam apreender o nível de desenvolvimento e a forma de relacionamento da criança com o mundo. Em consequência dos seus estudos, experiências e reflexões, ele criou o primeiro Jardim de Infância, na cidade alemã de Blankenburg. O seu trabalho influenciou o pensamento a respeito das técnicas a serem utilizadas na educação de crianças pequenas, especialmente de creches e pré-escolas.

Assim sendo, a introdução da brincadeira no contexto educacional, inicia-se com a criação dos Jardins de Infância, fruto da expansão da

proposta froebeliana, que influenciou a educação infantil em vários os países, ainda que de modo não uniforme, segundo a interpretação dada à teoria de Froebel e da orientação cultural de cada país.

No Brasil, os primeiros jardins de infância surgiram antes das creches. Tratavam-se, porém, de instituições privadas, onde as crianças de famílias mais abastadas foram as que primeiro tiveram acesso a este tipo de trabalho que, com o intuito de diferenciá-lo das creches (de cunho mais assistencialista e destinadas às crianças das classes trabalhadoras) definia-se, com frequência, como sendo de caráter pedagógico, ou seja, os jardins de infância, para as crianças mais ricas, visavam a “educação”, enquanto as creches, para as crianças mais pobres, tinham por objetivo o “cuidado”.

Atualmente, em função dos avanços em relação à educação no país, a distinção entre as instituições educativas infantis que apenas educam, de um lado, e as que apenas cuidam, de outro, não é mais aceita, assim como também o termo jardim de infância não é mais utilizado, para indicar uma determinada etapa ou período do sistema de ensino da criança no Brasil. Na realidade, hoje, diferentes instituições referem-se à creche ou à pré-escola utilizando diferentes critérios, de modo que esta é ainda uma denominação pouco uniforme, tanto para órgãos que atuam na área, quanto para a população em geral. Todavia, para os propósitos do presente trabalho, considera-se como Pré-escola, o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 4 e 5 anos e 11 meses de idade cronológica, quando devem ser estimuladas, através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades, fazer descobertas, e iniciar o processo de letramento.

A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil

Um dos aspectos que marcam a infância é a brincadeira, e esta, possivelmente, é para a criança, o que o trabalho é para o adulto: sua principal atividade. Toda criança brincou um dia, desde os primórdios de sua existência. Brinquedos e brincadeiras sempre fizeram parte da vida das crianças, tendo sido, inclusive, encontrados pelos arqueólogos em túmulos infantis, bolas, bonecas e outros objetos, nas civilizações antigas. Ademais, tem-se constatado através dos estudos que, em diversas culturas, o ato de brincar, além de acionar relações intrapsíquicas, é um dos meios de construir relações entre crianças e crianças e entre estas e os adultos, e vem servindo para transmitir saberes e práticas culturais às sociedades. Para a educa-

dora e historiadora Alessandra Frota Martinez de Shueler, professora de História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da UniLaSalle-RJ Institutos Superiores de Ensino,

ao brincar, desenvolvemos funções cognitivas e físicas como a motricidade, a linguagem, a percepção, a memória, a afetividade e sobretudo a interação com o outro. Desenvolvemos também a comunicação, a relação intrapessoal e a capacidade subjetiva de negociar constantemente com as regras sociais e suas possibilidades de transformação. (Revista Nós da Escola, 2006, p. 27).

Desde que não existam impedimentos significativos de saúde (saúde entendida conforme definição da Organização Mundial de Saúde, como bem-estar físico, mental e social), que possam comprometer a sua atividade, toda criança brinca, independente da época, da cultura ou classe social na qual está envolvida. Pode-se dizer que a brincadeira é a essência da infância e o brincar um ato espontâneo que lhe serve como um meio de crescimento e aprendizagem, na medida em que possibilita a exploração do mundo, levando a criança a descobrir-se, entender-se e a posicionar-se em relação a si mesma e à cultura, de uma forma natural. Mais ainda, o papel do brincar vai além da mera aquisição e controle de habilidades, pois, quando brinca, a criança constrói o seu próprio mundo. A este respeito Walter Benjamin afirma:

[...] as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. (KRAMER e LEITE, 2001, p.49)

Esta percepção da criança, parece permitir a concepção de uma necessidade que a criança tem de lidar com a realidade através do brincar, podendo, com isto, construir um mundo particular, onde atribui outra significação ao cotidiano, criando novos sentidos para os objetos, que possuem, originariamente, significados culturalmente fixados, de modo a apreendê-los, ultrapassando, assim, o seu sentido único. Por este ponto de vista, podemos chegar a considerar a ludicidade como fator libertador, pois, como diz o filósofo Leandro Konder, professor da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro:

A dimensão lúdica representa uma forma de oposição ao pensamento constituído, à ideologia codificada, na medida em que tem o efeito de desarmar construções dogmáticas; o lúdico não é revolucionário, não tem obrigações políticas, mas ele dificulta a construção da doutrina, a transformação de uma teoria, que é aberta, em uma doutrina, que é sempre fechada; a teoria, sendo aberta, dá conta de aspectos mais surpreendentes do real e o real, a cada contato, é novo, surpreendente, é infinito, inesgotável, daí que o lúdico ajude a preservar essa percepção de nossa parte. (Revista Nós da Escola, 2006, p. 29)

Deste modo, pode-se concluir que a criança, sem contrapor o real e o imaginário, mas numa relação de complementaridade, vai conhecendo o mundo, enquanto o cria e, nesta criação, ela também vai construindo seu mundo interior, situado dentro de um universo maior, atribuindo sentido a esse mundo criado e traduzindo, através do brincar, o real para a realidade infantil. Assim sendo, brincando a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e desenvolve suas habilidades e capacidades, pois as situações-problema que surgem naturalmente da manipulação de brinquedos e participação em brincadeiras, fazem com que a criança utilize os recursos de que dispõe na busca de soluções e alternativas possíveis e aplicáveis. Em outras palavras, brinquedos e brincadeiras ajudam a desenvolver suas competências cognitivas. É claro que, na pré-escola, embora a criança esteja aprendendo a agir numa esfera cognitiva (através da brincadeira) ao invés do âmbito do mais concreto e externo (como antes), o seu raciocínio lógico, porém, ainda não permite que a criança dê

explicações coerentes e corretas a respeito de várias coisas, o que faz com que, nesta fase, o poder da fantasiar ainda prepondere sobre o poder de explicar. A este respeito, não se pode olvidar que um evento marcante neste período é o desenvolvimento da habilidade simbólica, isto é, da capacidade da criança, em idade pré-escolar, de fazer uma coisa significar outra, contida de, modo claro, na brincadeira do faz-de-conta, que acontece quando, por exemplo, a criança pequena sabe que um pedaço de madeira não é um carro, mas finge deliberadamente que é. Nesta brincadeira, a criança transforma mentalmente objetos e sentidos de palavras em outras coisas, utilizando-se, para isto, da imaginação e do pensamento criativo. Mas essa criança, também pode fingir que ela, bem como um amigo, são outras pessoas e que ambas estão interagindo, utilizando do mesmo recurso da fantasia. Neste caso, o faz-de-conta, que também é conhecido como brinquedo sócio-dramático, ainda oferece uma oportunidade valiosa para a criança: a de poder assumir e trabalhar na perspectiva do outro, ao experimentar diferentes papéis sociais (como sendo o pai, a mãe, o professor, um vendedor, etc..., enquanto brinca) o que influencia o seu modo de interagir com os outros em seus relacionamentos. Acrescentando-se que, do ponto de vista dos impulsos e afetos, é na fase pré-escolar que a criança começa a sentir as primeiras restrições aos seus desejos, que não podem ser realizados imediatamente. Sabemos que, quanto mais imatura, a tendência da criança é buscar a satisfação imediata de seus desejos, o que muitas vezes se contrapõe aos limites colocados, tanto pela família quanto pela escola, em suas funções educativas. A tensão que resulta do confronto entre o seu desejo e o fato objetivo restritivo, que a impede de ter e fazer tudo o que quer, leva-a ao recurso da imaginação, que agora vem funcionar como mediadora entre o desejo e a frustração (que a restrição provoca), ou o desprazer, quando surge o impedimento para a concretização mais imediata do desejo. A imaginação e a fantasia passam a ser, então, uma nova forma da criança agir no mundo, através do jogo simbólico, uma vez que a criança passa a exercitar a sua capacidade de pensar e representar simbolicamente suas ações, dando vazão a seus desejos, conflitos e vivências mais íntimas, utilizando, para, isto esse faz-de-conta na brincadeira, como suporte para lidar com a realidade. A criança ainda objetiva a mesma sensação de prazer, só que, agora, utilizando a capacidade simbólica, tudo isto porque, nesta fase, a criança já produz imagens mentais e já domina a linguagem falada. Entretanto, a possibilida-

de de criar situações imaginárias não é algo fortuito na vida da criança, pois, segundo Vygotsky, esta possibilidade revela o início da emancipação da criança em relação aos problemas pelos quais passará. Neste momento, através da imaginação, brincando, mais uma vez, a criança apropria-se de elementos da realidade imediata de forma a atribuir-lhes novos significados, diferentes daqueles que aparentam ter. Enquanto a criança vai recriando e repensando os acontecimentos que observa e vive, ela pode também, expressar sua vivência e entendimento através da brincadeira, o que possibilita sabermos como a criança vê o mundo e como ela gostaria que ele fosse, o que pode se constituir também num campo considerável de avaliação psicopedagógica. Mas, além de expressar de alguma forma a sua visão e expectativas em relação ao que a rodeia, brincando, a criança ainda pode elaborar conflitos e ansiedades, demonstrando e expressando de alguma forma, sofrimentos, angústias e emoções que não sabe explicar, o que constitui num recurso importante para a própria criança e num meio bastante útil de atuação terapêutica, como propõe a Ludoterapia. Outro aspecto relevante a se considerar é que, ao repensar acontecimentos, através da imaginação e fantasia, particularmente no faz-de-conta, a criança experimenta uma diferenciação de papéis (quando ela age como se fosse outra pessoa ou personagem), imitando, recriando e projetando figuras observadas ou imaginadas nas suas vivências e, em consequência, aprendendo mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. A criança aprende a agir em função da imagem de alguém que não está imediatamente presente, mas que é capaz de evocar no presente, as emoções, sentimentos e significados vividos em outras circunstâncias, podendo, assim e brincando, imitar a vida e transformá-la. Isto dimensiona o brincar, como atividade interna de fundamental importância para a criança e não apenas enquanto uma simples ação externa exercida sobre objetos, pessoas e acontecimentos. Nesta dimensão interna do eu, a criança enriquece a sua identidade, na medida em que também pode introjetar figuras, o que lhe propicia uma oportunidade de criar uma outra forma de ser e de pensar, onde se torna possível ampliar suas concepções sobre as coisas, as pessoas e o mundo, ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Paralelamente à dimensão do eu, delineia-se a dimensão do outro, o que permite um espaço de vivência concreta de elaboração e negociação de regras de convivência e de estabelecimento de novas relações nas interações sociais.

Pelo exposto, pode-se bem concluir que o brincar é uma atividade complexa, pelo menos na aparência: livre e imprevisível, é a um só tempo meio de superação da infância e modo de constituí-la, maneira de apropriação do mundo, mas também de sua representação, campo onde real e imaginário se encontram, possibilitando a oportunidade ímpar de ultrapassar a dimensão tempo e espaço da condição humana.

O Desenvolvimento Infantil na Teoria de Wallon

O francês Henri Wallon nasceu em 1879 e viveu toda a sua vida em Paris, num período marcado por muita instabilidade social e turbulência política, o que transparece em sua obra, onde fica evidente a influência fundamental que o meio social exerce sobre o desenvolvimento da pessoa humana. Considerando que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, Wallon propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, em cada fase do desenvolvimento, que inclui os domínios afetivo, cognitivo e motor. Entendendo a infância como uma idade única e fecunda, Wallon viu no estudo da criança um recurso para conhecer o psiquismo humano, passando, para tanto, por diversas áreas do conhecimento.

Inicialmente, Wallon cursou medicina e atuou durante vários anos como médico em instituições psiquiátricas, dedicando-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Em 1914, na primeira guerra mundial, foi médico do exército francês, por vários meses e, mais tarde, dedicou-se ao atendimento dos ex-combatentes com lesões cerebrais. Toda esta prática deu-lhe um vasto campo de estudos e pesquisas no campo da neurologia. Porém, paralelamente à sua atuação como médico e psiquiatra, foi-se consolidando o seu interesse, cada vez maior, pela psicologia da criança. Todavia, antes de chegar à psicologia propriamente dita, Wallon estudou filosofia, aderindo aos estudos do materialismo dialético, examinando as possibilidades oferecidas por este referencial aos vários campos da ciência. Como professor, discordou dos métodos autoritários empregados para o controle disciplinar e do “patrulhamento” clerical exercido sobre o ensino. Suas convicções políticas levaram-no a aproximar-se dos partidos de esquerda, evidenciando o perfil de um homem preocupado em integrar a atividade científica à ação social.

Os conhecimentos que adquiriu na experiência clínica, no campo da neurologia e psicopatologia, influenciaram a sua teoria psicológica, dando origem ao estudo da criança contextualizada, inserida em seu meio, o que ainda o levou a se aproximar das questões da educação e à participação ativa no debate educacional de sua época, quando os críticos ao ensino tradicional reuniram-se no Movimento da Escola Nova, identificando-se especialmente com os posicionamentos de Decroly, sobretudo no que se refere à exigência da escola encarar a criança como ser total, concreto e ativo e em constante contato com o meio social. Pelo seu grande interesse pela educação e participação nas questões pedagógicas, Wallon foi chamado para integrar uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação Nacional Francês, encarregada da reformulação do sistema de ensino, chegando à presidência desta comissão, quando redigiu a versão final do projeto de reforma.

Preocupado em afirmar a especificidade da psicologia como ciência, Wallon busca os fundamentos epistemológicos, objetivos e métodos, para o que veio a constituir-se em uma psicogênese da pessoa completa. Desta feita, tendo por base o materialismo histórico e dialético, comunga com o pressuposto filosófico da precedência da existência sobre a essência, já que, para ele, o ser humano resulta de suas experiências e não de pré-determinações, quer sejam elas biológicas, ambientalistas ou metafísicas, afirmando a unidade como sendo essencial para a compreensão dessa existência humana. O ser humano seria, então, constituído por uma estrutura biológica, porém resignificada e atualizada pelo social. Desta forma, o biológico não determinaria quem somos, muito embora não possamos ser sem o biológico; o que há é uma integração orgânico-social. Wallon, então, opõe-se aos reducionismos, que limitam a compreensão da totalidade humana, quando vêem o psiquismo como sendo completamente independente do mundo material, ou quando remetem a explicação dos fenômenos psíquicos a fatores exteriores, enquadrando a consciência como simples decalque das estruturas cerebrais. Com isto, Wallon mostra a sua oposição à dualidade espírito-matéria (explícita ou não nestas abordagens) e ao positivismo de Comte que, por defender o estudo científico calcado unicamente em critérios de neutralidade e objetividade, coloca as ciências do homem, entre elas a psicologia, como sendo impermeável à metodologia científica, dificultando o seu reconhecimento. Desta feita, para Wallon, a dialética

marxista introduziu uma revolução no modo de conhecer da psicologia, ao substituir a análise de propriedades do objeto pela análise dos processos pelos quais passa esse objeto (isto é, caberia a análise do fenômeno psicológico tal como ele se apresenta).

Por conseguinte, na intenção de superar tais dicotomias e reducionismos, Wallon busca a compreensão dos fenômenos que estuda, dentro dos vários conjuntos dos quais participam o ser humano existente, admitindo a contradição como constitutiva da relação sujeito e objeto. A existência do homem, indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e da sociedade onde se insere, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. Assim sendo, sua metodologia inclui a observação, porém reconhecendo a

[...] ilusão de que ela seja um recurso totalmente objetivo, decalque exato e completo da realidade; toda observação supõe uma escolha do observador, dirigida pelas relações que podem existir entre o objeto ou fato e a nossa expectativa, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. (GALVÃO, 1995, p.36)

Estas escolhas implícitas no ato da observação, que podem interferir no fato observado, revelam a fragilidade da fronteira entre subjetividade e realidade objetiva, conduzindo à necessidade da utilização de um esforço de objetividade, como forma de superação do mito da objetividade, que deve reger a prática científica, através da explicitação, ao máximo, dos referenciais prévios nos quais o observador se baseia. Junto à observação, a metodologia de Wallon tem como sustentação a perspectiva genética e a análise comparativa, estudando a criança, segundo Tran Thong,

[...] como uma realidade viva e total no conjunto de sua atividade, de seu comportamento e no conjunto de suas condições de existência, acompanhando seu desenvolvimento em todos os seus aspectos e situá-lo com relação a outros desenvolvimentos com os quais apresente algum tipo de semelhança.(GALVÃO ,1995, p. 32)

Destarte, em consonância com suas concepções e pressupostos metodológicos, para Wallon, o desenvolvimento não é linear e estático, mas ocorre de forma progressiva e sucessiva, por estágios que, contudo, não são simplesmente demarcados pela idade cronológica, senão pelo predomínio de uma determinada atividade, que corresponde aos recursos dos quais a criança dispõe, no momento, para interagir com o meio ambiente. Desta forma, os estágios não podem ser interpretados como uma certa delimitação temporal, isto é, como um certo número de anos, mas sim como a quantidade e qualidade das relações com o meio, em cada momento do predomínio de uma atividade particular do desenvolvimento. Esses estágios são caracterizados por um conjunto de necessidades e de interesses, que lhes conferem coerência e unidade, sucedendo-se numa ordem em que cada uma é indispensável para o surgimento da seguinte. De acordo com as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Uma vez que o foco da teoria de Wallon é a integração cognitiva, afetiva e motora com o meio, meio este que, por sua vez também não é uma entidade estática e homogênea, porém transforma-se juntamente com a criança, a periodização do desenvolvimento leva em conta a predominância tanto de um dos conjuntos funcionais (motor, afetivo, cognitivo), como da direção do desenvolvimento, que pode ser centrípeta (para o auto-conhecimento) ou centrífuga (para o conhecimento do mundo exterior).

Além disto, na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado de conflitos, resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o meio exterior (estruturados pelos adultos e pela cultura) e pelos conflitos gerados pelos efeitos da própria maturação nervosa. Contudo, tais conflitos seriam propulsores do desenvolvimento (que em si é uma construção progressiva), na medida em que, resolvido o conflito específico de cada fase, vão ocorrendo reestruturações no comportamento infantil.

Em linhas gerais, os estágios propostos por Wallon são:

1º estágio – Impulsivo-emocional: abrange o primeiro ano de vida. Ao nascer a criança se manifesta através da impulsividade motriz, sendo dependente do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas. A satisfação dessas necessidades não ocorre de forma imediata, havendo desconforto causado pela privação, que se traduz em descargas musculares, crises motoras, representadas por movimentos descoordenados, sem

orientação. A simbiose fisiológica dá lugar à simbiose emocional a partir da significação que o social dá ao ato motor da criança, que se expressa no sorriso e nos sinais de contentamento. O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades.

2º estágio – Sensório-motor e Projetivo: vai aproximadamente até o terceiro ano de vida. Aqui o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Acontecem, nesta, etapa a aquisição da marcha e da preensão, bem como o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. A inteligência é prática e simbólica e o pensamento necessita dos gestos para se exteriorizar, ou seja o ato mental “projeta-se” em atos motores. Inicialmente, a manipulação de objetos se restringe á boca, porém, com o desenvolvimento do aparato motor, a criança coordena os movimentos das mãos e braços, realizando a manipulação cada vez com maior intencionalidade em suas ações. A manipulação é facilitada pela marcha e a imitação possibilita a representação e o pensamento. O desenvolvimento da marcha e da fala propiciam que as relações com o mundo exterior se aprofundem, se dinamizem e se expandam, uma vez que a fala possibilita agora nomear os objetos, propriedades e ações no mundo físico, representando-os e conceituando-os a partir dos significados do repertório da linguagem, que é dado pela sociedade na qual a criança está inserida. Ao se apropriar do espaço pela marcha, a criança desenvolve a inteligência espacial. Em todo este conjunto, há o progresso também do reconhecimento do esquema corporal e da linguagem, o que propicia à criança diferenciar-se do mundo físico. O aspecto projetivo surge quando o movimento deixa de se relacionar exclusivamente com a percepção e a manipulação de objetos, cedendo lugar à representação que independe do movimento e da presença imediata do objeto, permitindo que o pensamento da criança avance.

3º estágio – Personalismo: estende-se aproximadamente da faixa dos três aos seis anos, sendo a tarefa central deste estágio, a formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas. O estágio do personalismo é marcado por oposições, inibições, autonomia, sedução, imitação, que irão contribuir para a formação e enriquecimento do eu. Num primeiro momento, ao buscar afirmar-se como indivíduo, a criança toma consciência de si própria, passando ao emprego dos pronomes eu e

meu e a demonstrar atitudes de recusa (empregando também o não) e oposição, confrontando-se com as pessoas do meio próximo, a fim de fazer prevalecer a sua vontade. Conseguindo ou não atingir seus objetivos, essas crises colaboram na construção do eu, porém, dependendo da forma que for vivenciada, podem determinar ganhos ou prejuízos no desenvolvimento da criança. Num segundo momento, no qual é marcante o narcisismo da criança, ela tende a buscar a admiração e a satisfação pessoal, expressando-se de forma a ser aceita pelo outro. As contradições deste momento desencadeiam o interesse pela apropriação de papéis e personagens que possuem prestígio e a necessidade de reproduzi-los através do imaginário. Num último momento, a representação garante ao pensamento a função de antecipação e a possibilidade de pensar na relação entre significante e significado, além de tornar-se possível a expressão simbólica dos objetos interiorizados.

4º estágio – Categorical: acontece por volta dos seis anos, quando há uma preponderância do aspecto cognitivo. O início deste estágio é evidenciado pelo pensamento sincrético, que se caracteriza pela incapacidade da criança para analisar as qualidades, propriedades, circunstâncias e conjunturas dos fatos e situações. Ela ainda é dominada pelo concreto, tende a justapor temas ambivalentes (devido à sua incapacidade de perceber as contradições e sair do conflito) e emprega o pensamento de pares, ao utilizá-los para a formação de estruturas de pensamento, supondo a existência de pares concorrentes e complementares, que culminam por desencadear a identificação e a diferenciação. Essa estrutura de pares, embora confusa, geral e sem distinções, é necessária ao desenvolvimento do pensamento categorial, uma vez que permite à criança afirmar as qualidades e as relações existentes, a partir dos conflitos e contradições entre a estrutura elementar do par e as interações entre os pares. Quando o pensamento se torna categorial, passa a haver uma representação das coisas de forma estável e uma explicação mais apropriada do real. A classificação já é lógica, a causalidade se faz presente e as noções de espaço e tempo passam a integrarem-se num sistema onde podem ser incluídas as relações com o movimento. Há um aumento da concentração e atenção, permitindo que as atividades se tornem mais intencionais. Todas estas diferenciações no nível das operações mentais culminam com a formação das categorias intelectuais e com um maior domínio da linguagem adulta.

5º estágio – Predominância funcional: Aqui começa a se delinear o estágio da puberdade e da adolescência, no qual se impõem as exigências

para a construção da identidade adulta. Este período é marcado por uma crise onde aparecem rupturas, inquietudes, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes, evidenciando novas necessidades: de uma redefinição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal e da busca da consciência de si, na integração do novo esquema corporal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais, existenciais, além de dúvidas e críticas a modelos e valores.

Para concluir este esboço da teoria do desenvolvimento de Wallon, vale lembrar que nesta abordagem, as relações sociais que se estabelecem nos diferentes contextos culturais partilhados, que nos constituem, são entendidas como o núcleo central do desenvolvimento humano. Em última instância, nenhuma dessas etapas jamais é completamente superada, sendo mesmo possível que ressurgam estágios mais antigos, em meio a outros em plena evolução. Desta forma, o processo que começou pela simbiose fetal, tem no seu horizonte a individualização como meta, através da qual o sujeito se singulariza e constrói a sua unicidade, ao longo de toda a sua vida. Essa construção, no entanto, é sempre inacabada, uma vez que o homem, sua cultura e sua história se organizam e se configuram através de uma permanente transformação.

O Brincar e a Construção do Conhecimento na Abordagem de Wallon

Como vimos no capítulo anterior, para Wallon, o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva, em que se sucedem estágios, predominando alternadamente o afetivo e o cognitivo, numa direção que deve conduzir à individualização, mediada pela socialização. Tal construção se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. No entanto, a realização desse potencial herdado por um indivíduo, vai depender das condições do meio onde ele se insere, condições estas que podem modificar as determinações hereditárias. Ainda segundo o autor,

a constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua

existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (MAHONEY E ALMEIDA, 2005, p. 7)

Portanto, é a partir da relação de interação com o meio que a criança constrói coletivamente seus modos de pensar e agir, de organizar e reorganizar seus conhecimentos, enquanto constrói seu Eu corporal e psíquico. O brincar, que também ocorre num contexto cultural e envolve todo um sistema de relações, desempenha várias funções nesse desenvolvimento e nesta construção de conhecimentos, uma vez que preenche diversas necessidades da criança, nos vários estágios pelos quais ela passa, pois permite o envolvimento dela com o mundo ilusório ou imaginativo, favorece a ação na esfera cognitiva, fornece meio de transição entre o pensamento e o objeto real, viabiliza a experimentação de papéis sociais existentes ou imaginados dentro da sua cultura e possibilita maior autocontrole da criança, já que a conduz a lidar com conflitos relacionados às regras sociais e com os seus próprios impulsos. Certamente, as origens do conhecimento na criança são diversas e, com frequência, quanto menos ela souber representar, atribuindo significados e passando a estabelecer diferenciações a respeito de onde lhe vêm as noções das quais faz uso, maiores serão as contradições que ela irá enfrentar.

Pensando nas origens do conhecimento, não se pode deixar de abordar uma importante conclusão de Wallon, segundo a qual o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Este, que, inicialmente, consiste em reflexos e em movimentos impulsivos, globais e não coordenados, tenderão, porém, a evoluir para os movimentos expressivos, como uma forma primeira e mediada de atuação. Com o amadurecimento das estruturas nervosas, aliado às respostas sociais do ambiente próximo e imediato da criança, sob a forma das interpretações dos significados atribuídos aos movimentos da dela, configura-se uma etapa chamada de expressivo-emocional. Contudo, para a exploração do ambiente exterior, a criança ainda precisa de alguns desenvolvimentos básicos, sem os quais as relações com o meio exterior seriam dificultadas e extremamente limitadas. Esses desenvolvimentos se referem, sobretudo, à capacidade manual e ocular de pegar e de olhar (podendo fixar e acompanhar o objeto); à substituição do reflexo de preensão

pela preensão voluntária e palmar e daí para a preensão de pinça e, a seguir, para a competência no uso das mãos, que passarão a atuar de forma complementar e com uma dominância, tudo isto culminando com a aquisição da marcha e da fala.

Quase que ao mesmo tempo em que a motricidade se desenvolve, a influência ambiental, sempre presente, aliada ao crescente amadurecimento neuro-cerebral, surge uma fase simbólica ou semiótica, isto é, começam a entrar em cena os movimentos que contêm imagens, os movimentos simbólicos, ou ainda os movimentos que contêm idéias, as quais são, inicialmente, projetivas, no sentido de que essas idéias se exteriorizam (ou projetam-se) através dos movimentos, ainda muito intimamente ligadas a eles, quer sejam eles mímicos, na fala, ou gestos, nas atividades motoras ou manuais. Neste momento, as idéias são tão dependentes do movimento que, inibindo-se o movimento, enquanto a criança fala, altera-se o próprio fluxo do mental daquilo que a criança quer expressar. Sendo assim, percebe-se que, no início, o movimento desencadeia e conduz o pensamento. O gesto motor, condutor da idéia, só depois é conduzido por ela, ao longo do desenvolvimento. Observa-se, então, neste ponto, que Wallon admite o organismo como primeira condição do pensamento, em razão de que, toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Todavia, isto não seria o suficiente, uma vez que o objeto do pensamento vem do meio no qual o indivíduo se encontra.

Com o desenvolvimento seguinte do sistema cortical, acompanha a evolução das condutas imitativas. Como o córtex cerebral está relacionado ao desenvolvimento de funções superiores, com relação à imitação, Wallon destaca aquela que acontece na ausência de um modelo, tornando inquestionável a sua natureza simbólica, ou seja a ação corporal se vincula à imagem mental. Desta forma, no passo seguinte, a imitação dá lugar à representação e o ato mental passa a interferir no ato motor, o que configura uma nova maneira de relação com o real.

A função simbólica agora instaurada, e sempre estimulada pelo meio, juntamente com a fala, influenciará o desenvolvimento da inteligência, dando origem ao pensamento discursivo, construindo-se ambos reciprocamente. Inicialmente, este pensamento é sincrético, isto é, ele é globalizado e não faz distinções entre características mais específicas dos objetos e dos conteúdos do pensamento. A superação gradativa do sincretismo fará evoluir a inteligência, que Wallon relaciona à capacidade de explicar a realidade.

de, cada vez de forma mais coerente, já que para explicar, é preciso saber definir, sendo que as definições são tanto melhores quanto mais precisas. Explicações mais coerentes e definições mais precisas subentendem o desenvolvimento da habilidade de fazer diferenciações em todos os níveis, partindo da investigação e diálogo com o meio. Neste momento, o brincar, a brincadeira, o faz-de-conta são veículos e suportes fundamentais para a construção do conhecimento e da personalidade. Neste processo, a criança passa a perceber os atributos específicos dos objetos, integrando esses novos elementos em agrupamentos conceituais maiores, precisando, para tanto, diferenciar uns dos outros, estabelecendo relações mais claras. Daí para frente, o pensamento evoluirá para a formação de categorias, mais abstratas, formando novos conceitos.

Paralelamente a esta evolução do pensamento e da inteligência, vai se estruturando a construção do eu no plano simbólico. Desde que a proposta deste presente trabalho se refere à construção do conhecimento da criança em idade pré-escolar, que, na abordagem de Wallon corresponderia aproximadamente à etapa do personalismo, necessário se faz manter o foco nas aquisições desta etapa, estabelecendo aqui um limite para este estudo, onde o alvo das interações está nas atividades nas quais entram em jogo as relações da criança com o meio humano, sendo a afetividade o campo privilegiado dessas interações. Assim sendo, como o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, a construção do eu psíquico, que é o tema central do estágio personalístico, tem por base do seu desenvolvimento, a construção do eu corporal. Ainda coerente com a descrição do desenvolvimento do pensamento feito por Wallon (e até porque sua visão concebe a criança como um todo, que deve integrar-se) aqui também, no início da construção a personalidade infantil passa pelo sincretismo, ou seja, essa personalidade encontra-se indiferenciada, sem contornos definidos, como se a criança estivesse fundida aos elementos do seu meio próximo, até mais ou menos a idade de três anos. Em função deste sincretismo resulta, muito frequentemente, avaliações equivocadas por parte da criança, em relação ao que acontece em seu meio. A criança pode, por exemplo: culpar-se por acontecimentos cujas causas não partiram de sua ação; não ter uma noção clara da posição que ocupa na família, o que é muito frequente e, muitas vezes, pode tender a confundir ações / reações de pessoas próximas, porém diferentes entre si. Por esta época, é comum a criança referir-se a si mesma na terceira pessoa, usando o seu próprio nome para falar de si, ou ainda

confundir, em suas conversas pessoais, ela mesma com algum personagem imaginado. Neste ponto, considerando as características sincréticas do desenvolvimento da criança nesta idade, uma questão se impõe: a criança que está nesta fase do desenvolvimento pode mentir, isto é, ela pode expressar algo que não é verdadeiro deliberadamente? Não se trata aqui de discutir conceitos de verdade ou de realidade, mas, simplesmente de constatar como uma pessoa (esta criança), neste momento de sua vida, percebe e expressa aquilo que vivencia. Assim sendo, pelo exposto, parece que não se incorreria numa inverdade admitir que esta criança ainda não é capaz de mentir, se aceitarmos que para que isto aconteça, necessário seria, no mínimo, que se tivesse desenvolvido uma percepção e uma compreensão, com maior clareza, organização e acuidade, dos fatos e situações daquilo que se observa, além, é claro, de uma intenção mais consciente. Ilustrando tal conclusão, observou-se em uma escola de Educação Infantil, numa rede pública de ensino, situada numa área de população de poucos recursos econômicos e onde não é incomum ocorrerem fatos marcados pela violência e pelo desrespeito à lei, uma situação que chamou a atenção dos educadores. Numa sala de aula, enquanto as crianças brincavam, a professora colava num cartaz os trabalhos de seus alunos, que tinham acabado de produzir, com vistas a uma exposição que ocorreria em breve na escola. Mas, notando que dois alunos estavam se desentendendo por causa da disputa de um brinquedo, ela parou o que estava fazendo, para intervir na discussão, que estava em vias de se transformar numa agressão física entre os alunos. Imediatamente os alunos pararam, sendo que, um deles logo desistiu do brinquedo, sem manifestar nenhum questionamento. No dia seguinte, a mãe deste aluno foi à escola perguntar à professora o que teria acontecido com ele, pois ele teria chegado em casa assustado, dizendo que a professora havia chamado a sua atenção, porém, apontando uma arma em sua direção. Naturalmente, num primeiro momento, a professora ficou atônita, mas logo passou a rever em sua memória o que havia se passado no dia anterior, quando se lembrou de que, tentando mediar o conflito entre os dois alunos, na disputa pelo brinquedo, ela havia se levantado e se dirigido a eles com uma pistola de cola quente na mão, que era o material que ela usava para colar os trabalhos dos alunos, porém com o cuidado de posicioná-la de modo a não queimar outros alunos que estavam próximos. Como sabemos, uma pistola de cola quente (daí talvez o nome dado de pistola a este objeto) tem uma forma que lembra um revólver. Isto mostra que, embora esta criança

estivesse na Educação Infantil e, portanto, já tivesse pouco mais de quatro anos (e considerando que os estágios propostos por Wallon não têm uma rígida limitação em termos de idade cronológica e que uma etapa pode incluir características da etapa anterior) ela ainda percebe, pensa, conclui e sente de forma sincrética e o fato dela ter chegado em casa assustada, parece indicar que, para ela, era absolutamente verdade que a professora portava e fazia uso de uma arma para resolver o impasse entre os dois alunos, de tal forma que, embora isto não tivesse ocorrido, a criança expressou a sua verdade, ou seja, ela expressou uma vivência, dentro do seu meio, a partir das suas possibilidades imediatas.

A partir dos três anos, passam a ocorrer mudanças nas condutas da criança e nas suas relações com o meio, na medida em que aumentam as suas possibilidades de fazer diferenciações, que, como vimos, são importantes para a superação do sincretismo. Sendo assim, a criança passa a empregar cada vez mais o pronome eu, para referir-se a si mesma, seus diálogos consigo mesma tendem a desaparecer, bem como as misturas que antes fazia na sua identificação com personagens e pessoas. O eu vai se afirmando e, com isto, a criança tende a adotar um ponto de vista mais peculiar e constante. A diferenciação mais importante é a que se refere à distinção daquilo que compõe o conjunto do eu e daquilo que seria o não-eu, onde passam a ser muito comuns os conflitos interpessoais, marcados por atitudes de confronto e oposição, como forma de excluir o não-eu do conjunto que caminha para a construção do eu. A criança, então, passa a buscar posição de destaque, exclusividade e superioridade, daí que as disputas pelos brinquedos e necessidade de chamar a atenção dos outros, com crises de ciúmes e rebeldia e condutas tidas como mais agressivas e de forte teor emocional, sejam mais comuns. Obviamente que a força, amplitude, frequência e eficácia de tais crises serão mediadas pela forma de relacionamento que essa criança mantém com os adultos do seu meio. Como exemplo, podemos lembrar de cenas muito familiares em supermercados, quando a mãe passa com a criança na seção de brinquedos e, por alguma razão, ela não quer ou não pode comprar um objeto de desejo da criança: a criança dá um verdadeiro espetáculo, jogando-se no chão, esperneando e gritando, mas principalmente mobilizando a atenção (e muitas vezes o julgamento) dos que estão ao redor. Em tudo isto também estão incluídas tanto uma necessidade de exercer um poder, quanto uma exacerbação do sentimento de posse, tanto das pessoas quanto dos objetos, em especial, dos seus brinquedos,

noção esta que, contudo, nos primeiros momentos ainda não é muito bem definida. Nesta recém inaugurada personalidade, a criança pode colocar em disputa um brinquedo que não lhe pertence, ou ainda, pode desistir de um brinquedo, não o usando de fato para brincar, tão logo tenha obtido a sua posse, o que parece mostrar uma correlação entre a posse do brinquedo e a posse da própria personalidade. E aqui nossa atenção se volta novamente para uma outra situação muito comum nas classes de Educação Infantil, que é aquela em que uma criança leva para casa um brinquedo que não lhe pertence e, no dia seguinte a mãe, muito constrangida, faz com que a criança o devolva, alegando, para se desculpar, que ela não ensina o seu filho a roubar. E a pergunta é: neste momento do desenvolvimento, pode uma criança roubar? O roubo só pode se caracterizar na presença clara de uma consciência de posse e da noção dos direitos constituídos e adquiridos de posse, ou seja, esta criança só poderia se apropriar indevidamente de algum objeto, na medida em que estivessem claros para ela quais são os critérios que o meio social propõe a este respeito e que fazem com que um objeto possa ser incluído entre os seus pertences, noções estas que ainda não estão bem definidas para esta criança. Da mesma forma, e pelas mesmas razões, é comum que uma criança abra a mochila da outra e coma todo o biscoito desta, que havia sido reservado para a merenda do outro, de forma muito natural, como se estivesse tratando de um bem comum.

Aos poucos, com progresso da função simbólica, a criança vai deixando de confundir a si mesma com situações, objetos e pessoas que participam do seu mundo, diferenciando e reduzindo o sincretismo da personalidade. Com isto, as crises de oposição vão cedendo espaço para dois movimentos seguintes, ainda relacionados à construção do conhecimento e da personalidade. Num primeiro momento, surge a sedução, onde a criança passa a se empenhar em conquistar a admiração dos outros, pelos quais ela também quer ser admirada, o que requer da parte da criança uma atenção maior às suas condutas e comportamento e uma observação do efeito que causam nos outros. No segundo momento, o evento importante é a imitação: a criança imita as pessoas incorporando suas atitudes e seus papéis sociais, aproximando-se mais do outro, que antes era negado. A construção que agora se dá, no estágio personalístico, dentro do enfoque de Wallon, que concebe a pessoa como um todo, lembra um pulsar com seus processos de sístole e diástole: em suas vivências e experimentações no meio, a criança expulsa e incorpora o outro, em movimentos que se complementam, para a

elaboração do eu. A atividade lúdica de grande importância neste momento é a brincadeira do faz-de-conta. Esta atividade, que se utiliza de brinquedos, criados especificamente para este fim (brincar) e de objetos que a própria criança produz ou simplesmente encontra (mas que se revestem dessa característica lúdica, através da imaginação criativa), contribui para a organização do mundo interno e externo da criança, pois tem como fator imprescindível o imaginário e conduz a criança a uma ação em conformidade com os significados culturais dos objetos, papéis e relações sociais de seu meio. Sendo uma atividade prazerosa e espontânea, que permite a experimentação da realidade, com conseqüente aquisição de conhecimentos, leva à integração de diversos aspectos do desenvolvimento, como o afetivo-emocional, o psicomotor, o social e o cognitivo.

A consolidação da função simbólica juntamente com esta primeira estruturação da personalidade, onde o principal objetivo é a diferenciação do eu, permitem a introdução da criança no estágio seguinte: o categorial. Naturalmente, como sabemos, a construção da personalidade nunca é definitiva, pronta e acabada, mas trata-se de uma tarefa humana que se desenrola por toda uma vida.

Conclusão

No decorrer deste trabalho, pode-se perceber que o reconhecimento da importância do brincar, na construção do conhecimento da criança pré-escolar, dependeu de inúmeras construções anteriores, ao longo da história de evolução da própria humanidade. Até que o brincar, que sempre existiu como atividade genuína e espontânea infantil, em todas as épocas, lugares e culturas, pudesse encontrar um espaço e uma razão de ser nas instituições formais de ensino, em especial na pré-escola, foi necessária a composição de diversos fatores. Inicialmente, para que fosse possível falar da criança que brinca, foi preciso buscar e tentar encontrar uma imagem de criança, numa elaboração espaço-temporal e cultural, que, todavia, não permaneceu sempre a mesma, mas evoluiu, em razão dos diferentes olhares lançados sobre ela em cada época. Tais olhares foram influenciados pelos diferentes momentos e movimentos históricos da humanidade, marcados por mudanças nos níveis sociais, políticos, econômicos, culturais e científicos, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a estruturação do

que hoje temos como uma concepção de infância, na direção de um ser construído (e, certamente, em construção) histórica e social, inserido numa cultura.

Tendo, pois, encontrado uma imagem, o mais próxima e apropriada possível dessa criança, necessário foi encontrar um espaço para a sua inserção, tido como próprio para a construção do saber: a escola, ainda que se reconheça que o conhecimento não se constrói só neste espaço. Dentro desta escola, várias propostas se apresentaram, pautadas em diferentes abordagens filosóficas e científicas, em especial as do desenvolvimento, mas que conduziram, cada vez mais, a que se identificasse na atividade lúdica da criança um campo de compreensão, possibilidades e recursos muito importantes. Além disto, a própria organização da instituição escola, favoreceu o debate das práticas pedagógicas que incluíssem a ludicidade, como também foi implementada pela legislação, que além de garantir a proteção à infância, elevou o brincar ao status de direito a ser exercido e não apenas como necessidade espontânea constatada.

Dentre as diversas teorias que procuram explicar como se dá o desenvolvimento da criança, buscando explicitar o papel do brincar neste processo, é interessante destacar a abordagem de Henri Wallon, tanto pelas contribuições que ela oferece para o entendimento da criança como um todo integrado e contextualizado, como pela sua constante preocupação em estabelecer ligações entre a Psicologia e a Educação, o que o torna um teórico muito importante a ser considerado pelos estudantes de Psicopedagogia. Ao assumir uma visão de totalidade e conseqüente superação de dicotomias existentes no pensamento humano, Wallon abre também a possibilidade para que se possa discutir e procurar superar a dicotomia trabalho X prazer (contido no ato de brincar), resquício ainda presente atualmente, do pensamento racionalista de Descartes, quando propôs a separação entre corpo e mente, no século XVI. Desta dicotomia, muito antiga, derivam, ainda nos dias atuais, algumas atitudes, que terminaram reforçadas pelo modo de produção capitalista vigente: a supervalorização do trabalho, que toma grande parte do tempo da vida cotidiana, em detrimento de outras formas de conhecer, em que o prazer estaria naturalmente incluído, como no brincar, tendo como última conseqüência deste modo de ver, a impressão (falsa, como mostram diversos autores) de que, na prática, muitas vezes, o tempo para brincar não se constitui num investimento, mas sim numa perda, em relação a conteúdos

tidos como mais sérios e necessários, o que em alguns meios educativos, leva à suposição de que o brincar não seja um meio muito lucrativo, como se a instituição escola fosse tal como uma empresa. Outra atitude se refere à associação do trabalho à expectativa de ascensão social e melhores condições de vida futura, colocando, por um lado, a escola como um meio de alcançar este fim (que, no entanto, muitas vezes não é garantido) e, por outro lado, muito mais fortemente do que seria necessário, colocando a imagem da criança atrelada a uma concepção de tempo, com primazia no futuro. Tudo isto tem em comum a noção de tempo das sociedades ocidentais capitalistas contemporâneas. Em suma, a busca do entendimento da importância do brincar, vislumbrando nela uma imagem de criança, em última instância requer, não apenas a abertura de novos espaços, cada vez mais amplos e adequados de inserção, mas também um mergulho na dimensão do tempo do ser e de ser criança, para que ela possa falar de si e por si mesma, em sua linguagem do aqui e agora. ◆

Referências

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação infantil na história; história da educação infantil**. Palestra. 14º Congresso de Educação Infantil, Palácio Popular da Cultura, Mato Grosso do Sul, julho / 2002. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>>

ARANHA, Fábio. **Em cada época, uma nova concepção do que é brincar**. Revista Nós da Escola, Rio de Janeiro, ano 3, n. 36, 2006, p. 26 – 33.

BORBA, Ângela Meyer. **Educação Infantil e construção do conhecimento na contemporaneidade: alguns eixos orientadores das práticas pedagógicas**. Boletim. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil/salto/boletins2001/edi/editxt3.htm>>

BOSSA, Nádía A. **Escola ideal e ideal de escola: análise histórico-filosófica da instituição escolar**. Universidade de Santo Amaro, São Paulo. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos

BRASÍLIA (Cidade). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, v.1 – 3.

_____. Secretaria de Educação Infantil. Departamento de Políticas Públicas. **Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção do fracasso escolar**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.tq.educ.ar/fracassoescolar/documentos/Brasil.pdf>>

_____. **Lei nº 11274, de 6 de fevereiro de 2006**, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, da Presidência da República. Resenha diária de fevereiro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil/ato2004-2006/2006./resenha/02-fevereiro-2006.htm

BRENNER, Charles. **Noções básicas de psicanálise: introdução à psicologia psicanalítica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3ª ed., São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CORSINO, Patrícia. **Cap. 1 - Infância, história, sociedade e cultura**. PUC. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br

FAZOLO, Eliane, CARVALHO, Maria Cristina Pereira, LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira e KRAMER, Sonia (organizadoras), [et al.]. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FLAVELL, John H., MILLER, Patrícia H. e MILLER, Scott A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Trad. Cláudia Dornelles. 3ª ed., Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FERRARI, Márcio. **Friedrich Froebel, o educador das crianças pequenas**. Revista Nova Escola, publicação da Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril, ano XXI, n. 190, p. 57 – 60, março de 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed S.A., ano 1, n. 3, dezembro/2003 a março/2004, p. 6 – 9.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no ocidente**. Cadernos de Pesquisa, Resenhas, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, maio/agosto de 2005. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>>

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 3ª ed. 2006.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (organizadoras), [et al.]. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Série Prática Pedagógica. São Paulo: Papiros, 6ª ed., 1996.

_____, [et al.]. **Infância e produção cultural**. Série Prática Pedagógica. São Paulo: Papiros, 2ª ed., 1998.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de e DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LIMA, Elvira de Souza. **O papel do professor na história da humanidade: a função antropológica do ensinar**. Entrevista, Revista Nova Escola, publicação da Fundação Victor Civita, Seção Fala Mestre. São Paulo: Editora Abril, n. 138, dezembro de 2000. Disponível em: www.novaescola.com.br/ed/138

MACEDO, Lírio de. **Faz-de-conta na escola: a importância do brincar**. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed S.A. , ano 1, n. 3, dezembro/2003 a março/2004, p. 10 – 13.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Psicologia da educação. [online]. 2005, vol.20 [citado 10 Dezembro 2006], p.11-30. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-6975.>

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia: lições preliminares.** São Paulo: Editora Mestre Jou. 7ª ed., 1979.

MUNDURUKU, Daniel. **Sobre piolhos e outros afagos: conversas ao pé da fogueira sobre o ato de educar (se).** São Paulo: Editora Palavra de Índio, 2005.

_____. **Histórias de Índio.** São Paulo: Editora Swhwarcz Ltda, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

RAMALHO, Márcia Terezinha Borba. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, **iniciação.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Departamento de Antropologia. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista5/debates7.pdf>>

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação – Temas em debate: Educação Infantil, revendo percursos no diálogo com os educadores.** Rio de Janeiro, 2006.

_____. Universidade Federal Fluminense. Laboratório de História Oral e Imagem, Departamento de História. **Projeto: Escravidão Africana nos Arquivos Eclesiásticos (séculos XVI a XIX).** Documento. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/curias/modules/tinyd0>>

_____. (Estado) Justiça da Infância e Juventude do Rio de Janeiro. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 1996.

_____. (Estado). Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: SEPE, 1998.

ROCHA, Andréa Pires. **A instituição escola na sociedade dividida em classes: uma construção histórica**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v6n2_andrea.htm>

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2001.