

**Cócegas, cambalhotas e esconderijos:
construindo cultura e criando vínculos**

*Maria Ângela Barbato Carneiro
(org.)*

Edilene Modesto de Souza

*Regina Aiko Fukunaga Kato, Carolina Krauter Kracker,
Isabella Huy Kolesnikovase, Paula Sizenando Silva*

Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Maria Walburga dos Santos

Nair Spinelli Lauria

Índice

Introdução

Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar

Maria Ângela Barbato Carneiro

Aspectos psicológicos acerca do brincar

*Regina Aiko Fukunaga Kato, Carolina Krauter Kracker, Isabella Huy Kolesnikovase
Paula Sizenando Silva*

Brincando com crianças de 0 a 3 anos

Edilene Modesto de Souza

Jogos Teatrais, expressão corporal e docência

Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Multiculturalismo e prática cotidiana: desafios de educar na diversidade

Maria Walburga dos Santos

Introdução

A atividade lúdica sempre me encantou. Minha infância passada parte em uma fazenda de meus avós, parte na minha própria casa, na época um apartamento, foi rica em “brincades”.

Apesar de morar em um espaço pequeno, a rua ainda era o local propício para as brincadeiras, ao final da tarde, quando terminava as tarefas escolares, lá estavam os amigos, ansiosos à espera da realização das brincadeiras.

Em casa não era diferente, pois na cozinha, havia uma mesinha e duas cadeirinhas onde, minha mãe e eu nos sentávamos para brincar de “comadre” com direito ao batizado do bebê e tudo.

Na fazenda de meus avós, quanta liberdade! Sentir o vento forte, a chuva miúda, os banhos na lagoa, a pesca no rio, as picadas de bagre nos alagados e, sobretudo os fogõezinhos feitos de tijolos, onde colocávamos a lenha sob uma pitangueira, onde fazíamos chá dos mais diferentes sabores.

Alguns utensílios de cozinha eram feitos com a raiz da mandioca descascada e esculpida e que nas mãos das crianças adquiriam vários formatos e simbolizavam inúmeros objetos.

Ao crescer o magistério foi a profissão escolhida, mas, ao ingressar na carreira indagava-me com freqüência, por que a escola era desinteressante. Porque as crianças não podiam brincar?

Trabalhei algum tempo no ensino primário, hoje ensino fundamental, mas uma vez concluída a universidade passei a ser monitora de um professor.

Findada a monitoria, iniciei a minha caminhada na formação de professores e junto com uma grande amiga começamos a imaginar como motivar os profissionais que estávamos formando e ao mesmo tempo ajudá-los a realizar um trabalho, na educação, mais interessante e de melhor qualidade.

Parece, então, que a paixão pelo lúdico renasceu, porém agora não bastavam só as experiências era necessário pesquisar mais sobre o assunto para justificar, também junto aos nossos colegas que trabalhávamos seriamente.

As pesquisas que tratavam do assunto mostravam diversas perspectivas de estudo, porém, todas elas voltadas para o trabalho com crianças.

Na época trabalhava com cursos de licenciatura e com o curso de Pedagogia e sentia grande dificuldade e, porque não dizer, muita resistência ao tratar do assunto.

Como tudo era formação os grupos de estudo realizados no LABRIMP, Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, foram verdadeiros tubos de ensaio, me aprofundar no assunto.

Com o início da Habilitação em Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1994 os estudos sobre o brincar foram se ampliando, surgindo a idéia de fazer uma “*brinquedoteca*”.

Na realidade, os principais objetivos da criação do espaço eram promover os estudos e as pesquisas sobre o assunto, promover a capacitação de educadores na área do brincar, montar um ambiente que pudesse servir de observação para os estágios de nossos alunos e atender todos os que tivessem interesse no assunto.

O caminho foi árduo até 2000 quando recebi a notícia que havia ganhado um lote de brinquedos doados pela Fundação Abrinq que estavam guardados no almoxarifado da instituição. Rapidamente entramos em contato com os órgãos administrativos e, não depois de algumas tentativas, consegui um lugar para colocar os brinquedos e organizar a *brinquedoteca* que passou a se chamar Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar. Um nome pomposo para um espaço modesto. Vontade de trabalhar não faltava.

Para que o espaço crescesse, ganhasse visibilidade e confiança de outros profissionais, fazia exposições de brinquedos, sete ao todo, que favoreceu o reconhecimento e a divulgação do trabalho.

Cada vez que alguma instituição, em geral escolas públicas de periferia, me convidava, lá ia eu, fazendo capacitações palestras.

Resolvi oferecer esse trabalho através do Núcleo, mas sabendo da dificuldade dos professores da rede, os cursos eram oferecidos graciosamente.

A demanda foi crescendo, encontrei uma parceira, na época aluna da universidade, a professora Edilene Modesto de Souza, que foi me ajudando nesse trabalho. Não havia recursos para oferecer a formação graciosamente e isso dificultava a possibilidade de oferecer novas experiências e outros conhecimentos de profissionais cujos trabalhos na área eram significativos.

Também, na universidade, nem todos os colegas acreditavam no trabalho, especialmente com relação à operacionalização e ao funcionamento do espaço e isso impedia que se oferecessem atividades variadas ao público.

Como coordenei dois projetos de ensino à distância pela PUC/SP, cuja demanda foi de mais de 3000 (três mil) profissionais das redes públicas estadual e municipais, aproveitava para ajudar os professores propondo aspectos na formação que se voltassem para a ludicidade e a cultura regional, enfocando através deles aspectos lingüísticos,

históricos, geográficos, científicos, éticos e estéticos, além da vivência de poder aprender a brincar. Isso teve uma grande repercussão nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) que os alunos apresentavam como exigência para a obtenção do título e a partir daí foi uma viagem sem volta.

Em 2008 fui avisada do Edital dos Pontinhos de Cultura, do Ministério de Cultura. Apresentei um projeto que acabou sendo contemplado com um prêmio e com os recursos desse projeto foi possível re-organizar o espaço da *brinquedoteca* e promover alguns cursos de capacitação cujo trabalho está reunido neste material.

O primeiro capítulo, **Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar**, Maria Ângela Barbato Carneiro apresentou o resultado de uma reflexão elaborada para a mesa com a mesma temática realizada no Encontro dos Pontinhos de Cultura, promovida pelo Ministério da Cultura, em Brasília, em agosto deste ano.

O trabalho discute a partir dos conceitos de infância, criança, brincar e cultura, o que significa a cultura da infância, os impasses que encontra para se desenvolver, sobretudo, na área educacional e a necessidade de conscientização da sociedade sobre a importância do brincar, de modo que se possa garantir aos pequenos esse direito além de ajudar no resgate e na criação da cultura.

O segundo capítulo, **Aspectos psicológicos acerca do Brincar**, Regina Aiko Fukunaga Kato e suas alunas, Carolina Krauter Kracker, Isabella Huy Kolesnikovas, Paula Sizenando Silva discutem a falta de consenso entre os diversos autores da psicologia acerca do brincar. A matéria resultou da oficina intitulada Brincar e vínculo, quando o assunto foi tratado

O terceiro capítulo, **Brincando com crianças de 0 a 3 anos**, Edilene Modesto de Souza busca promover uma discussão entre o brincar como estimulação precoce e como estimulação oportuna, tentando apresentar a diferença entre elas. O texto resultou de uma oficina, com o mesmo tema, apresentada pela autora na PUCSP.

O quarto capítulo, **Jogos teatrais, expressão corporal e docência**, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi partindo das observações realizadas nos cursos de formação busca responder o que professor precisa saber a respeito da linguagem corporal a fim de trabalhar com a linguagem temática e incorporá-la à sua prática. Apresenta, portanto as reflexões a partir de uma oficina realizada com o mesmo tema.

O quinto capítulo **Multiculturalismo e prática cotidiana: desafios de educar na diversidade** Maria Walburga dos Santos objetivou no contexto das instituições educativas, justificar a necessidade de pensar possibilidades práticas para o trabalho com a diversidade no cotidiano buscou através de suas reflexões com educadores enfatizar o processo histórico de ascendência africana da população brasileira, apontando a existência de preconceitos velados nos contextos uniformes e a necessidade de romper com o “*currículo-uniforme*”.

A organização deste material foi interessante e desafiadora porque busca auxiliar todos aqueles que acreditam na infância e na esperança de realizar um trabalho de melhor qualidade formando uma verdadeira corrente que vá se engrossando com o tempo.

Todas nós que o produzimos estamos envolvidas de alguma forma com crianças e formação de profissionais e esperamos que este material possa contribuir para novas buscas e novas experiências permitindo que nossas crianças possam continuar a brincar.

Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar

Maria Ângela Barbato Carneiro¹

Este trabalho é fruto de uma reflexão que buscou discutir no encontro Pontinhos de Cultura os conceitos de infância, criança e brincar, mostrando a sua relação com a cultura da infância bem como o preconceito e a desinformação que existem na escola em torno do lúdico, considerando-o como mero passatempo, ignorando seu valor do ponto de vista do resgate da cultura e do processo de aprendizagem.

1. Infância e criança, onde está a diferença?

Esta reflexão surgiu a partir de um questionamento: qual é o lugar da cultura da infância na sociedade brasileira?

Tratar da infância, porém, não é um assunto tão simples, principalmente se pensarmos de qual infância estamos tratando.

O conceito de infância é bastante recente e o termo de origem latina “ *infans, infantis*” significa aquele que não fala, mostrando o lugar que a criança ocupava na sociedade.

Não havia uma cultura para as crianças, pois elas conviviam no meio dos adultos, até mesmo porque, devido aos altos índices de mortalidade, poucas conseguiam sobreviver.

¹ Maria Ângela Barbato Carneiro, pedagoga e doutora na Área de Comunicação Social pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, é professora Titular da Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo onde coordena, também, o Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar.

As crianças passaram a ter maior longevidade quando deixaram de ser entregues às amas de leite, sendo alimentadas por suas próprias mães.

Vistas enquanto adultos em miniatura, aprendiam com os mais velhos, através das atividades e dos objetos do cotidiano.

Porém, até que ponto pode-se dizer a infância foi aceita pela sociedade adulta?

A aceitação das crianças como seres diferentes dos adultos requer uma postura diferente por parte da sociedade e do mais velhos em relação a elas.

Hoje, dado o desenvolvimento da psicologia, da sociologia e da pedagogia pode parecer que a infância está considerada no contexto social, porém não está claro que isso realmente venha sendo considerado.

Da mesma forma que outrora, as crianças são humanamente débeis e necessitam dos adultos para poderem crescer e se desenvolver, necessitando que sejam defendidos seus direitos e interesses.

As sucessivas mudanças pelas quais temos passado, de modo especial nos últimos vinte anos, têm mostrado o aparecimento de novos tempos educativos e novas visões de infância. Hoje ela é considerada um estágio vital e social para o desenvolvimento da criança, mas sempre definido pelos adultos.

Contudo, pode-se dizer que uma visão respeitosa de infância está relacionada ao fato de considerarmos a criança como um ser em desenvolvimento cuja maneira de viver depende das experiências a serem vividas ou que já viveu. Consiste em conceber a infância como fruto de uma dinâmica de diversos processos possíveis que dependem do amadurecimento, da evolução, da capacidade de adaptação, das potencialidades e das aprendizagens que são proporcionadas à criança.

Isso mostra que não podemos encará-la eternamente como um período provisório e de espera permanente. Como muito bem aponta Artiaga (2008), as crianças não são projeto de nada,² não vivem à espera de algo e não possuem menos capacidade do que terão mais tarde. Isso significa considerar o que fazem, o que sentem e como atuam nas diferentes etapas do seu desenvolvimento e nos contextos em que vivem.

Para o autor, até a aprovação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Infância, existiu uma concepção estritamente jurídica de infância, ligada à menoridade. O conceito de infância era muito diferente em cada sociedade. As limitações infantis se diferenciavam em função dos atos civis, portanto poderia ter uma situação absolutamente protegida ou, pelo contrário, uma condição sub-humana, de acordo com a perspectiva de vida.

No caso brasileiro, especificamente, a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 considerou-se criança toda pessoa até 12 anos, garantindo-lhe, pelo menos teoricamente, alguns direitos.

Todavia tais direitos variam de país para país, de região para região, de contexto para contexto, o que nos leva a concordar com Quinteiro (2002) para quem a infância é uma construção social e ela varia de acordo com a classe social, o gênero ou a etnia. Isso nos permite afirmar que temos várias infâncias.

Do ponto de vista histórico, por exemplo, Àries (1978), mostrou, por exemplo, a educação do rei Luís XIV e como era a sua vida enquanto criança, seus trajes e suas brincadeiras que caracterizavam a nobreza da época.

Certamente, crianças menos favorecidas não tiveram a mesma sorte, não puderam viver a sua infância.

² Expressão usada pelo autor.

No mundo atual, muitos dos pequenos não têm o direito à infância porque vivem à margem de condições minimamente humanas.

É importante considerar porém, que os conceitos de infância e de criança parecem se confundir, pois enquanto a idéia de infância aponta para o lugar dos pequenos em determinado grupo social, a palavra criança, também de origem latina “*creator, creatoris*” indica um ser de pouca idade que se diferenciava do adulto apenas pelo tamanho. Paradigma este que parece estar voltando, na medida em que, sobretudo nos grandes centros urbanos as crianças têm sido encaradas como mini-adultos o que se observa, por exemplo, pelas ocupações determinadas por suas agendas.

Apesar do ponto de vista histórico da concepção de Rousseau ter provocado uma grande revolução na educação pelo fato de se considerar a criança diferente do adulto não apenas no tamanho, pode-se perguntar se não estamos voltando às idéias arcaicas que antecederam ao filósofo, negando às crianças o direito à infância.

Segundo Perrotti (1990) encaramos a criança em uma perspectiva simplesmente etária, como um ser em formação. Segundo o autor tal visão não teria implicações se nela não houvesse implícita a idéia de evolução, que considera a criança como um ser incompleto, portanto ela é um contínuo “vir-a-ser”, alguém que está em contínua transformação, diferente do adulto que “já é”.

A criança é mais do que um ser em movimento, é alguém que faz parte de um tempo, de um espaço, de um grupo social, que interage com seus pares, influenciando o meio em que vive e sofrendo suas influências.

Na sociedade capitalista em que vivemos a criança é encarada como um ser em contínua formação e isolada do ponto de vista histórico, portanto desvinculada dos aspectos sociais. Porém não podemos mais deixar de pensar nas interações entre ela e seu contexto, fruto de um processo histórico/ social e político.

Até aqui discutimos os conceitos de criança e de infância, as influências de um sobre o outro mostrando suas inter-relações e as influências do contexto.

2. O que é cultura da infância?

Hoje se fala muito em cultura da infância. O que significa isso?

Para falar sobre cultura da infância é necessário entender melhor o conceito de cultura. Mas, o que é cultura?

Aparentemente, definir cultura parece simples porque muitas vezes se tem a idéia de que são apenas as maneiras de viver de um determinado povo. Isso pressupõe única e exclusivamente um processo de transmissão, ignorando a participação e a criação de cada ser humano no processo de construção da cultura.

Portanto, se conceituar infância e criança não é simples, definir cultura torna-se ainda mais complexo.

Tal dificuldade consiste no fato de que essa não é uma simples reflexão, mas que ela busque clarear um pouco mais o que significa cultura da infância.

Segundo Perrotti (op.cit.) tal dificuldade pode ser justificada pelo fato de se considerar cultura e produto cultural como sinônimos. A cultura, nesse caso, aparece como resultado de um processo social, ou seja, algo estático e acabado, enquanto a produção cultural expressaria o modo de vida transmitido às crianças, cabendo a elas apenas assimilar os objetos culturais de um determinado momento.

A visão estática da cultura ajusta-se aos interesses da sociedade, de modo especial a brasileira, que promove a desigualdade social privilegiando certos grupos em detrimento de outros.

Portanto, em um sentido amplo a cultura indica o modo de ser e de viver de cada grupo social, visão esta que supõe um produto pronto e acabado a ser transmitido à criança.

Nessa perspectiva, por exemplo, era comum entre os astecas do México enfaixar as cabeças dos recém-nascidos com talas de madeira para que elas se alongassem. Isso não só era um costume como também era um símbolo de “status social”.

Essa maneira de tratar a criança consistia em um processo de transmissão do referido costume de uma geração para outra.

Na realidade, existe um aspecto da cultura que a criança recebe como herança da sociedade em que vive. Porém, vista apenas pela perspectiva da transmissão a cultura poderia ser considerada como algo estático, o que ela não é. Na verdade a cultura é extremamente dinâmica, se altera a cada momento e embora na nossa sociedade exista uma visão “adultocêntrica”³ de cultura, a criança faz parte de um grupo social, portanto é um ser histórico e como sujeito de sua própria experiência é capaz de produzir cultura.

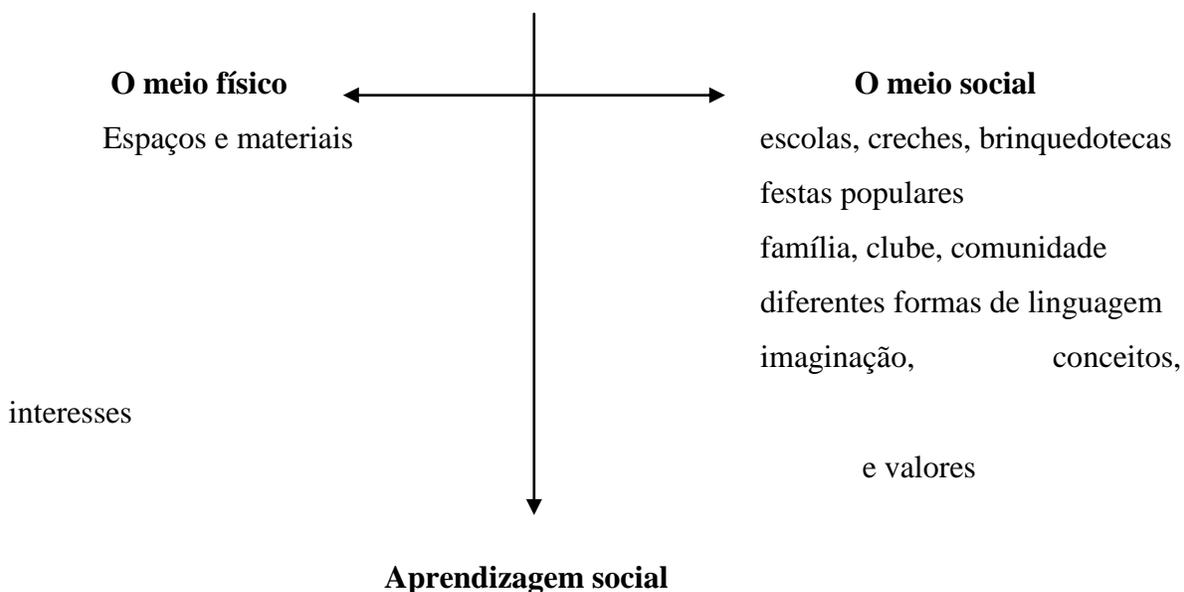
Considerar a criança como um ser passivo faz parte de um pensamento neoliberal, preocupado que está muito mais com o consumo e com a competitividade, fazendo com que a criança seja objeto de uma indústria cultural, comportando-se passivamente diante dela, evitando e, por vezes, negando sua participação no processo de criação.

Segundo Martí (2005) o conceito de cultura extrapola a visão de Vygotsky(1988) que a limitava a uma simples perspectiva semiótica, ou seja, como a capacidade de usar signos. Para ele cultura é muito mais ampla porque abrange diferentes elementos. Entre eles podemos considerar, além dos signos, os símbolos que compõem as diferentes formas de comunicação humana. Para além dos elementos anteriormente citados não podemos nos esquecer também dos aspectos físicos e materiais, institucionais, convencionais, dos aspectos relacionais, referentes à conduta e às idéias. Todos esses elementos favorecem a interação entre o indivíduo e o meio.

³ Termo utilizado do Perrotti.

O desenho a seguir mostra de uma maneira mais clara como as crianças interagem com o mundo em que vivem, construindo assim a sua cultura.

A interação do indivíduo com o meio



Do ponto de vista dos aspectos físicos e materiais há de se considerar a questão dos espaços físicos e dos materiais capazes de estimular a criança. Por exemplo, os parques infantis construídos em locais abertos permitem que a criança possa sentir o vento e os perfumes, conhecer formas e cores, tomar sol, perceber o tempo... Enfim, experienciar diversas sensações.

Já os ambientes internos, as salas de brinquedos, de artes e de criatividade, auxiliam explorar e manipular objetos, observar, trocar, fazer escolhas livres, desenvolver a linguagem, socializar-se, experimentar situações novas e que se transformam continuamente.

Nesses espaços é importante a presença de inúmeros materiais para enriquecer as experiências das crianças, desafiá-las, levá-las a refletir e a criar, entre outras coisas.

Um ambiente pobre não favorece a estimulação da criança impedindo-a, muitas vezes, de construir a cultura do seu tempo.

Outro fator determinante no processo de construção cultural são os aspectos institucionais. Inserem nessa categoria a escola, os serviços de assistência social, os órgãos governamentais que traçam as políticas públicas...Todas essas instituições têm como finalidade o cuidado e a educação dos pequenos buscando favorecer a aprendizagem.

Instituições que tratam a criança como um ser passivo a impedem de criar e de produzir cultura. Porém tais instituições deveriam oferecer experiências enriquecedoras para que as crianças pudessem conhecer, memorizar, apreciar, fantasiar e criar.

Daí a importância de fazer com que os pequenos conheçam e participem das festas populares e até mesmo de cerimônias de iniciação, de acordo com a região em que vivem. É dessa forma que muitos costumes são preservados. Por exemplo, a festa junina, a festa do boi, a festa do folclore, o carnaval entre outros eventos importantes são fundamentais para que a criança conheça a cultura de seus antepassados, a respeite e tenha elementos para construir a sua própria.

É também através das relações estabelecidas entre pais e filhos, na família⁴, entre os amigos nos clubes e nos grupos religiosos, entre outros grupos sociais que os pequenos freqüentam que eles aprendem vários costumes, interagem com os adultos e com outras crianças podendo assim contribuir para a construção da cultura de infância.

⁴ Estamos partindo de uma visão mais alargada de família que envolve pais, mães, padrastos, madrastas irmãos e meio irmãos.

Os aspectos da conduta são igualmente importantes na construção de uma cultura de infância, pois incluem os diversos hábitos, a linguagem oral e escrita e as diversas formas de comunicação, que permitem a criança criar e desenvolver sua autonomia.

Finalmente, há de se considerar a questão do pensamento dos interesses e dos valores adquiridos na relação social.

É das infinitas relações existentes entre as crianças e os aspectos elencados que ela produz a sua própria cultura, não como um paciente, mas como um sujeito de direitos capaz de colaborar no processo de construção e de enriquecimento de tais conhecimentos.

Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo _ o da História e o da Cultura. (BRANDÃO apud FREIRE, 1963, p.6)

Portanto, o ser humano tanto é sujeito da história quanto da cultura e é isso o que o caracteriza como uma espécie diferente das demais, mostrando que a produção cultural é formada por tudo aquilo que somos, criamos, perpetuamos e transformamos para viver.

No fundo, a cultura é resultado das interações humanas. Portanto, quanto mais relações as crianças tiverem e mais ricas forem as oportunidades de experiências que lhes oferecermos mais rica será a sua cultura e, conseqüentemente, seu brincar.

O fato de o sistema dominante considerar como elementos produtores da cultura, apenas os grupos economicamente ativos não significa que os menos favorecidos não consigam recriar seu mundo. Faltam-lhes oportunidades de experimentar, pois só se aprende quando se pratica e, para aprender, a experiência deve ter significado.

É importante ressaltar, ainda, que toda experiência é sempre interativa e acumulativa, permitindo a preservação da memória coletiva e, portanto, da cultura.

A experiência, por sua vez sempre tem novidade, risco e desafio, levando a uma reorganização do pensamento. Logo, reconstruir a experiência é reorganizar os significados das coisas.

É com base nesse processo que surge o brincar como uma atividade natural da criança; porém ela não é inata, mas resulta da aprendizagem decorrente do processo de interação.

No brincar há possibilidade de escolher alternativas, preservar a memória e avançar no desenvolvimento.

3. O brincar enquanto cultura da infância

Segundo o “Aurélio” brincar significa *passatempo, zombaria ou divertimento*. No entanto parece não haver consenso entre os diferentes autores sobre o seu conceito, pois na maioria das vezes, ele acaba sendo utilizado como sinônimo de jogar que, segundo Brougère (1998, p. 17), “*é uma coisa que todos falam, que todos consideram e que ninguém consegue definir*”⁵. Segundo o autor, jogo tanto pode ser a denominação de uma atividade lúdica, de um sistema de regras que subsiste independentemente dos jogadores, como pode ser entendido como um material para realizar tal ação. O uso do termo não se constitui em um fato solitário, mas depende de um grupo social para o qual a palavra possui algum sentido. Através dessa idéia pode estar a atividade que imita ou simula parte do real. Porém nem todas as línguas concebem o conceito de jogo por meio de uma única palavra, portanto, trata-se de um problema mais cultural do que lingüístico.

No Brasil, costuma-se utilizar a palavra jogo como sinônimo de brincadeira.

⁵ Palavras do autor p. 17.

Nos trabalhos realizados com profissionais cujo objetivo é refletir sobre o valor e a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem é comum observarmos uma certa diferenciação. Enquanto o jogo é uma atividade para se atingir um determinado fim, a brincadeira tem um fim em si mesma. Além disso, o primeiro possui regras mais rígidas, e caracteriza-se tanto pela competição quanto pela cooperação, envolvendo a presença de grupos. Já a brincadeira é mais flexível do ponto de vista das normas e pode ser realizada até mesmo individualmente.

Diferenças entre jogos e brincadeiras

Aspectos considerados	Jogos	Brincadeiras
Regras	São mais rígidas e advêm do grupo social	São mais flexíveis, podendo ser discutidas pelos participantes
Finalidade	Constituem atividades que visam um determinado fim	Possuem um fim em si mesmas
Aspectos desenvolvidos	Competição	Colaboração
Participantes	Mais do que um	Realizam-se até com um participante

No entanto, de acordo com Bettelheim (1988), por exemplo, o brincar é a maneira que os pequenos procuram entender o mundo que os cerca. Para ele a brincadeira parece ser uma fase mais primitiva do ser humano, caracterizada pelo aparecimento da imaginação que é própria das crianças pequenas, enquanto o jogo consiste em um estágio mais complexo, dado o aparecimento de regras. Segundo o autor, essa última atividade está mais próxima dos adultos principalmente porque fez parte da cultura dos mais velhos durante muito tempo.

Apesar da dificuldade na conceituação e do significado polissêmico da palavra jogo não se pode negar que ele é universal e envolve o fazer, portanto, a ação.

Winnicott (1988) mostra que o brincar permite observar a capacidade de criação da criança e é dessa forma que consegue distinguir o “eu” e o “outro”. Brincar, para ele, é uma situação única e intransferível de experimentar o mundo.

Segundo os psicanalistas, é brincando que a criança se torna capaz de entender o mundo à sua volta. Tal ação também possibilita compreender como a criança vê e constrói o mundo, processo este que ela não consegue expressar através de palavras.

Sabe-se que brincar é uma atividade dominante das crianças nas mais diversas culturas, portanto, tem razão Lima (1991) ao dizer que ele é uma atividade universal.

Sabe-se que o brincar está associado às crenças e aos valores, ou seja, às diferentes manifestações culturais e possui inúmeras definições. Porém, não se pode negar que consiste em uma experiência prazerosa, cuja motivação é intrínseca e que não tem um produto final. Brincar é o trabalho da criança.

É justamente o comportamento dos adultos que influencia e, por vezes, determina o brincar na infância.

Embora não haja consenso entre os diferentes pesquisadores do ponto de vista da conceituação há, pelo menos, consenso entre eles em relação a alguns aspectos.

Há concordância de que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, que elas precisam de materiais adequados e estimuladores para enriquecer a imaginação, bem como de tempo e de espaço e, especialmente, de uma atitude favorável dos adultos em relação à ação.

Isso não significa que as crianças necessitem de materiais sofisticados.

Curtis (2006) mostrou que na África, por exemplo, os pequenos de 3 anos brincam com sucata, fazem estilingues com galhos de árvore e não possuem muitas bonecas porque têm crianças mais jovens da família para praticar.

Tal realidade é possível de ser observada entre diferentes grupos indígenas, nos quais as crianças confeccionam alguns objetos para brincar com a argila e cuidam de seus irmãos menores, fazendo as representações sociais de que necessitam.

Embora em tais grupos as crianças não tenham muitos materiais, elas têm espaço, tempo e os adultos ajudando, de modo que os materiais disponíveis na natureza fazem com que elas sejam bastante criativas.

Isso mostra que a criança não necessita de tantos brinquedos, mas que o mais importante é a qualidade dos materiais e o valor que os pais dão para tal atividade.

Outro ponto de consenso entre os estudiosos é o fato de que o brincar é importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

O brincar traz benefícios físicos, intelectuais, sociais, morais e afetivos. A atividade envolve uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, entendimentos e experiências. Pode-se dizer que como um *continuum* a brincadeira faz com que as crianças passem de situações de seriedade para outras que envolvem risos, da imitação à fantasia, da repetição de um modelo à criatividade, da regra à não regra.

No entanto, da mesma forma que falar se aprende falando, brincar se aprende brincando junto com outras crianças ou mesmo com adultos.

Infelizmente, dado o crescimento da urbanização e a falta de segurança dos espaços públicos, as crianças estão deixando de brincar. Mas, não é somente o local destinado à brincadeira que está desaparecendo, o tempo também.

Carneiro e Dodge (2007) mostraram que as crianças possuem cada vez menos tempo para brincar. As que pertencem às classes mais altas têm uma agenda repleta de atividades planejadas pelos pais, cuja maior preocupação é o futuro de seus filhos, o ingresso no mercado de trabalho.

Já aquelas oriundas das classes desfavorecidas, especialmente as meninas, quase não brincam porque devem ajudar nos afazeres domésticos ou no cuidado dos irmãos menores.

A investigação mostrou ainda, que fora de casa, o local que as crianças mais brincam é a escola, lugar esse em que podem realizar a atividade mais coletiva. Outra questão ressaltada é o fato de que as famílias têm pouco tempo para estar com os pequenos e quando isso ocorre reúnem-se em torno da TV. O brincar também se aprende na interação com a família e se nela não há um momento de convívio e de brincadeira não ocorre a aprendizagem da ludicidade.

Há uma relação intrínseca entre o brincar e a cultura da infância, pois uma das maneiras de as crianças conhecerem, entenderem e transformarem o mundo que as cerca é através da brincadeira, que além de ser um divertimento, também é uma das diferentes linguagens usadas pelos pequenos.

Bronfenbrenner (1996) mostrou que o desenvolvimento humano é resultado da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente. Nesse sentido podemos mostrar que o brincar decorre do ambiente e propicia àquele que brinca desenvolvimento.

4. O brincar enquanto cultura da infância e os documentos legais

Durante este trabalho foi possível perceber quais são as concepções de infância e de criança e a diferença entre elas. Explicitou-se, também, o conceito do brincar, sua

importância não só no desenvolvimento da criança como uma atividade capaz de produzir a cultura da infância, apontando para a participação dos pequenos como elementos ativos da sociedade e as possibilidades que têm de criar e transformar a cultura dos contextos em que vivem.

Apesar de mostrarmos o valor da cultura da infância e do brincar enquanto elemento constituinte dela, temos observado, que há, na prática, um grande desrespeito em torno do lúdico.

Nos últimos anos foram elaborados e veiculados vários documentos legais que apontaram não apenas para o brincar enquanto uma atividade fundamental para a infância, como colocaram-no como um dos direitos da criança que deveria ser respeitado. Dentre eles, além da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, outros documentos legais e orientadores apontam para a importância do brincar, especialmente entre as crianças de 0 a 6 anos de idade.

É indiscutível, nesse sentido o valor dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, apesar das inúmeras críticas recebidas, salientou os seguintes princípios:

- _ respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc...
- _ *o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;*⁶
- _ *o acesso das crianças aos bens socioculturais*⁷ disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento à ética e à estética;

⁶ Grifos nossos.

⁷ Grifos nossos.

*– a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais variadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;*⁸

– o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

(RCNEI, 1998, p.13).

O documento aponta para o brincar não só enquanto um direito das crianças, mas como uma forma de expressão e criação, deixando clara a sua participação como agente produtor e transformador da cultura do seu tempo. “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (op. cit, 1998, p.27).

Isso não é privilégio apenas dos pequenos de determinadas classes sociais, mas é um direito de todos eles.

No sentido de ampliar tal prática a Resolução CEB no. 1 de abril de 1999, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil coloca a necessidade de propostas pedagógicas que obedeçam *a princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.*⁹

Também as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Infantil¹⁰, publicadas em 2000, alertaram para o processo de formação de profissionais e para a criação de espaços bem como para a relevância dos recursos no trabalho com os pequenos.

Recentemente, o documento lançado pelo Ministério da Educação intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) coloca algumas orientações em relação à multiplicidade de experiências e de linguagens, acenando para a criança como um

⁸ Grifos nossos.

⁹ Resolução CEB no. 1, de 7 de abril de 1999. Art. 3º., Parágrafo I, item c.

¹⁰ Parecer CNE No. 04/2000 trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil

ser ativo e participante, capaz de produzir cultura e a necessidade de respeitá-la nesse sentido.

Nunca se falou tanto sobre a importância do brincar, o seu valor para o desenvolvimento e aprendizado da criança e sobre o seu valor na perspectiva do resgate cultural. Também nunca se preconizou tanto mais a atividade lúdica, enquanto um direito da criança, e a garantia de uma cultura da infância, mas, talvez ele nunca tenha sido tão desprezado do ponto de vista da prática.

Existem outras atividades que a escola, as famílias e a sociedade parecem valorizar mais do que o brincar. Onde está a raiz do preconceito?

5. Brincar: preconceito, desinformação ou...

O que será que tem impedido, especialmente nos últimos anos, a prática do brincar e o reconhecimento de uma cultura da infância?

Especialmente nos grandes centros urbanos a falta de segurança certamente tem contribuído para que as crianças brinquem menos, sobretudo que tenham um brincar coletivo. No entanto, paralelamente a essa questão há outra que vimos enfrentando que é a falta de espaços coletivos para a realização da ludicidade.

Tais espaços seriam fundamentais para que elas aprendessem a conviver melhor, compartilhassem suas alegrias, tristezas, angústias e fantasias e, também, criassem.

Como conviver com o perigo vivendo ao lado?

Falta empenho das autoridades para a criação de espaços públicos que tenham equipamentos e materiais adequados que garantam à criança o direito de ter infância.

Infelizmente, as crianças das classes mais favorecidas têm mais acesso a materiais e equipamentos melhores, portanto aparentemente mais oportunidades.

Se, por um lado, a desigualdade social tem sido um obstáculo para garantir o direito à brincadeira que ainda há no país muitos casos de trabalho infantil e de violência contra os pequenos, por outro, os mais favorecidos, igualmente, são impedidos de brincar.

Pobres crianças! Agendas cheias, apelo ao consumo, competitividade, pouca autonomia. Por vezes, observam-se pequenos executivos. Quando brincam?

As escolas e os professores estão preocupados em cumprir uma programação com intensas atividades curriculares, na maioria das vezes totalmente desvinculadas das experiências e dos interesses infantis.

Como se fala em um Currículo Nacional, pais e professores questionam-se continuamente quais são as vantagens do brincar do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos esperados, especialmente, porque seus resultados não podem ser quantificados.

Além disso, há um grande despreparo por parte dos professores tanto do ponto de vista teórico, quanto do prático. Possuem poucas informações sobre as pesquisas na área, e, o que é por vezes mais triste, não sabem brincar.

Muitos, como os pais, acreditam que é só oferecer brinquedos para que os pequenos se desenvolvam, aprendam, imaginem... Isso, porém, não é suficiente. As crianças precisam aprender a brincar e esse processo passa pela interação.

Segundo Vygotsky (1999) a criança só consegue imaginar e criar a partir de impressões anteriormente acumuladas, uma vez que o brincar consiste na reprodução de uma situação real. Ele é muito mais a lembrança de alguma coisa que aconteceu do que da imaginação. Além disso, é brincando que a criança percebe os objetos reais atribuindo-lhes

sentido e significado, consegue categorizá-los formando conceitos. Enfim, aprende a agir numa esfera cognitiva.

O brincar não é inato, mas aprende-se no convívio e embora o brincar livre seja importante ele só ocorre se os pequenos tiverem um repertório que advenha de aprendizagens anteriores. Portanto, é equivocado pensar o brincar como uma herança genética e os estudos de Piaget (1978) mostraram como ele advém da imitação. Logo, só imitamos aquilo que conhecemos.

Outra questão que a escola não sabe lidar é a estruturação do brincar através de atividades desafiadoras que permitam à criança novas descobertas. Em geral os profissionais querem receitas, pensando que todas as crianças são iguais.

Certamente as crianças apresentam características comuns em cada etapa de seu desenvolvimento, mas não se pode esquecer que diversos contextos produzem diferentes experiências e diferentes aprendizagens.

Há contextos onde a cultura popular é muito rica e a brincadeira se baseia nela. Porque não aproveitá-la?

Os profissionais não conseguem perceber que muitas experiências que ocorrem na escola reproduzem o saber que mantem o sistema de relações e de poder. A cultura escolar age de modo a legitimar tal poder, apresentando uma cultura de elite e desprezando a cultura popular.

Segundo Carneiro (2003), a realidade tem mostrado que os profissionais da educação encaram o jogo basicamente sob duas perspectivas. Uns o vêem como atividade livre e, portanto, inadequada, pois impede o planejamento e a organização. Outros, que parecem possuir uma postura mais avançada, consideram desnecessária a intervenção do adulto na brincadeira, *sob o pretexto de ocasionar excesso de diretividade*¹¹.

¹¹ Palavras do autor

Mas não se pode esquecer que os profissionais são formados nas universidades e aí ainda existem muitas restrições e preconceitos quanto à prática do brincar.

Desinformação, preconceito, falta de interesse...Ainda há longos caminhos a percorrer que exigem muito esforço, estudo e investigação por parte daqueles que vêm trabalhando em prol de uma cultura da infância, da qual o brincar é parte integrante.

Referências bibliográficas

- ÁRIES, P. **A infância social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARTIAGA, J. F...**El lugar de la infancia: critérios para ocupar-se de niños y niñas**. Barcelona: Grão, 2008.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. 11ª. Imp. Rio de Janeiro,: Campus,1988.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Articulação/ Universidade Escola, 2003.
- CARNEIRO, M. A. B. E DODGE, J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- CURTIS, A. O brincar nas diferentes culturas. In MOYLES, J. (org.) **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.p.39-49.
- LIMA, E. C. De A. S. A utilização do jogo na pré-escola. In: **Revista Idéias No. 10**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991,p 24- 29
- MARTÍ, E. **Desarrollo, cultura y educación**. Madrid: Amorrortu Editores,2005.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUINTEIRI, J. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart; Prado, Patrícia Dias e Demartini: ZEILA DE BRITO FABRI, (org) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico da infância**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei No. 8069**, de 13 de julho de 1990.

PARECER CNE No. 04/2000 Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

RESOLUÇÃO CEB no. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Aspectos psicológicos acerca do Brincar

Regina Aiko Fukunaga Kato¹²

Carolina Krauter Kracker¹³

Isabella Huy Kolesnikovas²

Paula Sizenando Silva²

Nos últimos 50 anos houve um incremento nas publicações que abordam a importância do Brincar. Houve uma maior diversificação na forma com que o tema passa a ser tratado nas décadas subsequentes e apesar de maior debate e visibilidade não se chegou ainda a um consenso quanto aos aspectos conceituais, já que o fenômeno é passível de muitas abordagens em campos diferenciados e há uma grande diversidade de aplicações práticas relacionadas ao brincar. Pretende-se neste capítulo abordar as concepções do brincar à luz da Psicologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para as práticas que incentivam o Brincar e de destacar sua importância para o desenvolvimento humano.

Brincar e a infância

Ao se fazer uma revisão teórica sobre a conceituação do brincar, percebe-se que a construção deste conceito está intimamente relacionada ao desenvolvimento da concepção de infância ao longo da História.

Assim, observa-se que a evolução do conceito de infância caracterizou-se por concepções diversas e correlatas aos diferentes períodos históricos, sociais, econômicos e políticos em que foram desenvolvidas. Enquanto o século XII foi marcado por uma ausência do reconhecimento da infância, somente no século XIX começa a existir uma distinção entre a criança e o adulto, definindo-se o reconhecimento da noção de infância.

¹²

Professora doutora associada curso Psicologia PUCSP e tutora PET/MEC/SESu

¹³

Graduandas do curso Psicologia PUCSP e bolsistas PET/MEC/SESu

No Brasil contemporâneo, o reconhecimento legal do ato de brincar como sendo um dos aspectos fundamentais para a garantia da qualidade de vida na infância deu-se a partir de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no qual fica assegurado à criança o direito à liberdade que é compreendida, entre outros aspectos, como o *direito de brincar, praticar esportes e divertir-se* (Capítulo II, Artigo 16).

A preocupação em estabelecer políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência se dá com a sanção deste estatuto quando se estabelecem as diretrizes da política de atendimento infantil. Até este momento da História da Saúde no Brasil predominaram as ações voltadas para um tratamento assistencial focado no cuidado - entendido como a prevenção de acidentes e a garantia de uma alimentação básica. Não se explicitava a importância de uma cultura própria da infância como sendo uma forma de promover o desenvolvimento da criança e do adolescente, embora na teoria e na prática educacional esta estivesse presente.

Desta forma, além dos direitos relacionados direta e especificamente aos aspectos da saúde, o ECA (1990) determina direitos de acesso à educação, alimentação, esporte e lazer; caracterizando-se por seu caráter universalista. Nota-se, portanto, que é aberto um espaço para uma política desinstitucionalizadora, mais receptiva à intervenção da sociedade em sua elaboração, gestão e manutenção. Sobre a evolução da concepção de infância, Carneiro e Dodge (2007) afirmam que nos dias atuais:

(...) à infância associa-se a cultura, o contexto, enfim, o modo de vida no qual ela está inserida. A realidade atual tem mostrado que não há mais a preocupação de uma criança padrão, mas com a infância dentro de um contexto cultural, social, político e econômico do qual a criança é parte integrante, merecendo, portanto, atenção e cuidado. (p 25)

Brincar infantil: a descoberta do eu

À luz da Psicologia, Winnicott (1975) enfatiza que o brincar está intimamente relacionado com as primeiras relações entre mãe e bebê, período no qual a criança, para sentir a presença da mãe (sensação de permanência do objeto amado), usa objetos transicionais (ursinho, cobertores) ou faz a sucção dos dedos, sentindo segurança e conforto ao realizar tais ações. Estas lhe conferem uma sensação de bem-estar e apaziguamento de sensações desagradáveis e ameaçadoras, envolvendo o corpo, a manipulação de objetos e o despertar de certos tipos de intenso interesse que estão associados a certos aspectos de excitação corporal.

O autor ressalta que brincar é essencial às crianças, pois é através da brincadeira que:

“o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self)”, (p. 80).

Ao se observar como as crianças brincam é possível acompanhar como seus desejos e fantasias são expressos e comunicados por essa via privilegiada; além disso, é possível entender como ela vê e constrói o mundo, como é sua cultura.

Organizando a realidade através da fantasia

É interessante compreender como se dá o relacionamento da criança com sua realidade psíquica e com o controle da realidade concreta, através do brincar. Winnicott (1975) destaca que:

(...) a área do brincar não é a realidade psíquica interna. Está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo. A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. (p.76)

Ao contrário do que uma análise apressada poderia sugerir, em relação às concepções do brincar como alheamento da realidade, percebe-se que a literatura reconhece alguns pontos relacionados a esta questão, como, por exemplo, Morais (1988), ao se afirmar que à medida que vai ficando mais velha:

“a criança acredita, é consciente de que, ao brincar, está lidando com uma realidade diferente daquela do cotidiano” (p. 18)

O intenso envolvimento observável na criança que brinca poderia sugerir alheamento em se tratando de crianças pequenas, pois para estas em especial, a brincadeira é uma atividade que envolve seriedade podendo-se dizer que o ato de brincar se dá numa área intermediária entre a total fantasia e a absoluta realidade.

Bettelheim (1988) enfatiza que ao brincar fazendo o uso da imaginação, a criança também entra em contato com as limitações do mundo concreto, sendo o lúdico uma das formas que ela utiliza para lidar com as suas angústias e dificuldades e por depender e envolver diversos recursos da personalidade dos quais ainda luta para dominar, através do brincar ela aprende a conhecer seu corpo, a fazer representações do mundo exterior e mais tarde a agir sobre ele.

Na atividade lúdica, através da fantasia e imaginação, a criança encontra maneiras de expressar os sentimentos de ódio e agressão sem que haja retaliação por parte do meio exterior em relação a ela. Com isso, a brincadeira acaba por deslocar certos sentimentos para o faz-de-conta, onde não haverá punição, permitindo que se exercitem habilidades necessárias à resolução dos conflitos infantis, ao menos no plano da fantasia.

Desta feita, a criança que brinca tem a possibilidade de entrar em contato consigo mesma, tanto nos aspectos mais sombrios, quanto ter maior contato com sua criatividade, com sua capacidade de estabelecer relações entre ela e o mundo ao redor e se organizar do ponto de vista corporal, no tempo e no espaço, num processo contínuo que se retroalimenta e expande.

Brincar e gasto de energia

A brincadeira consiste também em uma forma de se gastar energia e de possibilitar a diminuição da agressividade. Este aspecto também aparece na revisão da literatura sobre o tema, já que, ao brincar, a criança tem um espaço no qual colocar seus aspectos agressivos sem que estes tenham conseqüências negativas, ou punições. De Conti e Sperb (2001) salientam que esta concepção de importância do brincar pode ser relacionada a uma das primeiras teorias sobre o brincar infantil, que “surgiu no século XVIII e entendia esta atividade como o produto de uma energia excedente” (p.59).

Porém, Valentim (2002) recomenda que a relevância do brincar não seja vista como restrita ao aspecto do gasto de energia, já que reconhecidamente, para a literatura, as brincadeiras “não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (p.1).

Bettelheim (1988) afirma que, ao brincar, a criança simplesmente busca compreender o mundo, assim, brincando repetidas vezes da mesma coisa, ela pode fazer diversas aproximações, modulando as possibilidades de resolução mais favoráveis aos interesses próprios. Segundo Carneiro e Dodge (2007), isso se dá porque, ao brincar de forma criativa, a criança desenvolve sua sensibilidade e tem um espaço para a criação do mundo que deseja e o faz com prazer e alegria. Desta forma, existe uma relação entre a brincadeira e a felicidade, entre a brincadeira e a expressão de aspectos agressivos.

Tempo e espaço para brincar

Winnicott (1975) afirma que “o brincar tem um lugar e um tempo” (p.62), e que a criança, “para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (p.63). Assim, o brincar exige um espaço e um tempo para se realizar, e a falta deste espaço ou deste tempo claramente pode

prejudicar o desenvolvimento do brincar espontâneo das crianças, seja qual for o contexto em que está inserida.

A característica essencial do que se deseja comunicar refere-se ao fato de se encarar o brincar como uma experiência inerente a um dado espaço e tempo. Esta visão acerca do brincar também é abordada por outros autores, como em Carvalho et al (2005):

O brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança. (...) Para os profissionais, o brincar é inerente à infância, estando sempre presente no desenvolvimento infantil, além de construir valores e organizar conceitos frente à realidade da criança. (p. 218).

Com o crescimento, surgem para a criança novas regras, obrigações e interesses. Assim, a forma de brincar se altera e, sem se tornar menos prazerosa, torna-se mais complexa, mais coletiva e com regras semelhantes às do mundo do adulto.

Observa-se com preocupação um afã na aceleração desse processo maturacional, no sentido de um despertar precoce para o desenvolvimento funcional com vistas a uma pretensa preparação para o mercado de trabalho.

O tempo para brincar tem-se reduzido em decorrência desse fenômeno da “adultização” precoce, como alerta Silva et al (2005): “A criança, no mundo moderno, está cada vez mais seduzida/empurrada para o futuro- para o mundo adulto.” (p. 81)

O brincar espontâneo e dirigido

Cabe assinalar que, para os autores até aqui citados, o brincar em questão é entendido como sendo o brincar espontâneo, autônomo, ou seja, o envolvimento da criança com o lúdico sem que se dê a intervenção de um organizador ou administrador.

Em contraponto ao brincar espontâneo, porém, verifica-se que o brincar dirigido, aquele que conta com a presença de um adulto exercendo o papel de administrador da brincadeira também pode ser importante para se atingir determinados objetivos.

A experiência de educadores atesta que ambos os modos de brincar têm se revelado bastante interessantes, mas é necessário atentar ao fato de que resumir as possibilidades de brincar somente ao brincar dirigido, contando-se com a participação obrigatória de organizadores do brincar, com frequência implica na idéia de que a criança não é capaz de brincar no sentido criativo e de ter iniciativa própria, um contra-senso em relação ao exposto sobre o poder formador do *brincar*.

Assim, o momento de brincar em liberdade, sem a intervenção do adulto, é de extrema relevância, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e sugere-se espaço e tempo para que atividades livres sejam promovidas às crianças, podendo ser intercaladas por momentos de brincar dirigido.

Em relação à participação de adultos no brincar das crianças, especificamente em relação a educadores, é mencionada, na literatura, a importância da variação de brincadeiras propostas por adultos, porém há um alerta para a participação invasiva destes nas atividades.

Winnicott (1975) posiciona-se em relação a este aspecto ao afirmar que a brincadeira que se inicia como espontânea não deve sofrer interferências maciças de adultos. Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças.

Outro ponto frequentemente mencionado refere-se à importância de se deixar a criança brincar livremente, sem o contínuo reforçamento do adulto acerca dos resultados.

Bettelheim (1988) sugere que os adultos não devem interferir demais nas brincadeiras, o que não significa que estes não devam valorizar aspectos de personalidade

alcançados e que ganham prevalência se destacados, conforme no trecho que se segue, no qual ressalta outros ganhos para a personalidade em formação.

É através da brincadeira que a criança começa a entender que não precisa desistir, desesperada, se um bloco não se equilibra perfeitamente sobre o outro logo da primeira vez. Fascinada pelo desafio de construir uma torre, ela aprende pouco a pouco que, mesmo não acertando de imediato, poderá ter êxito se perseverar. (...) Entretanto, ela não aprenderá isso se os pais estiverem apenas interessados no sucesso, elogiando apenas o êxito, e não o esforço tenaz. (p. 179)

O brincar é universal

A partir de diversos estudos realizados sobre o brincar, há que se ressaltar o caráter universal do brincar para o desenvolvimento saudável, pois em diferentes povos e culturas é através dos jogos e brincadeiras que as crianças passam a desenvolver o relacionamento grupal.

Percebe-se também o caráter universal, observando-se os tipos de brincadeiras, seja nos modos como as atividades lúdicas se desenvolvem ou nos temas em questão. Cada ambiente sociocultural, porém, tem suas particularidades e especificidades, o que determina que as brincadeiras assumam valor cultural e folclórico nas sociedades.

As brincadeiras, como rituais, são transmitidas em diversas culturas, sendo repetidas e recriadas, sendo que esta transmissão se dá entre as crianças, pelo próprio grupo de brinquedo, das mais velhas para as mais novas ou entre as da mesma idade. Com essa visão, Carvalho e Pontes (2003) ressaltam a participação ativa da criança na transmissão, elaboração e recriação de cultura:

O grupo de brinquedo é uma microsociedade em que se constituem redes de relação, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados, repassados. (pág. 16)

Além de estar realizando uma atividade prazerosa, a criança, ao brincar sozinha ou como outras em grupo, terá que conviver com as limitações impostas pela realidade, o que propicia por si só um aprendizado.

Ainda sobre a possibilidade de aprendizagem de convivência através do brincar, Carvalho et al (2005), ressaltam que:

“o brincar também foi classificado como elemento de socialização, pois através dele a criança aprende as regras e os limites, o que a ensina a viver em sociedade” (p. 224).

Brincar de faz -de -conta

Gosso, Morais e Otta (2006) colocam a importância dos jogos de faz-de-conta no âmbito cultural, enfatizando a relevância social assumida por este tipo de brincar:

Através do faz-de-conta, as crianças mostram a forma como percebem os valores, opiniões e as ações características de sua cultura. Ao brincar de faz-de-conta, a criança está mudando o significado das coisas e deve fazê-lo através de códigos e significados socialmente adquiridos; ao mesmo tempo, está criando um novo significado, que pode passar a ser compartilhado no grupo de brinquedo, tornando-se um novo elemento de cultura e de história do grupo. (p.18)

Carneiro e Dodge (2007), explicam que, ao brincar de faz-de-conta, a criança cria situações novas através da imaginação, experimentando uma situação que pode viver no futuro, entrando em contato com o que sente ao mesmo tempo em que sonha. Ao brincar a criança faz uso do jogo simbólico, vivenciando diferentes papéis, o que a auxilia tanto a compreender e definir o seu papel, como a entender e processar os papéis vivenciados pelos demais, havendo um domínio da realidade. Desta forma, o brincar criativo e imaginativo ajuda no desenvolvimento de competências fundamentais para a concepção do raciocínio abstrato.

Ainda sobre a importância do uso da fantasia nas brincadeiras, Bettelheim (1988) afirma que:

Por intermédio de suas fantasias imaginativas e das brincadeiras baseadas nelas, a criança pode começar a compensar até certo ponto as pressões que sofre na vida e as que se originam em seu inconsciente. (p. 174)

As crianças adquirem a compreensão da realidade, aumentando a capacidade de enfrentá-la, ao fazerem uso da fantasia para organizarem seu mundo interior. Ainda segundo o mesmo autor:

Através da brincadeira, a fantasia é modificada a ponto de as limitações da realidade tornarem-se visíveis por meio da atividade lúdica. Ao mesmo tempo, a realidade é enriquecida, humanizada e personalizada, por ter sido impregnada de elementos inconscientes vindos das grandes profundezas de nossa vida interior. (p. 177).

Brincar em grupo

O brincar em grupo é descrito, na literatura, como um exercício de maior complexidade do que o brincar sozinho, já que existe um processo de brincar que se inicia

no brincar solitário, com objetos e evolui para o brincar “ao lado”, para depois envolver a interação com outras crianças, caracterizando o brincar em grupo, o qual possui regras e limites impostos pelas próprias crianças e permite a aprendizagem de outros modos de brincar.

Segundo Carvalho et al (2005), “o lúdico é um mecanismo de socialização do educando, inserindo-o no mundo, ensinando-o a respeitar o direito de outras crianças e conhecer os limites.” (p. 224).

Morais (1988) coloca claramente os desafios de se brincar em grupo ao afirmar que a ”criança, na brincadeira coletiva, é também restrita e controlada pelos valores do grupo de brinquedo que são incorporados da realidade social mais ampla: ser forte, influente, assertivo.” (p.21).

O brinquedo

Como vimos até aqui, a infância não deve ser encarada apenas como um fenômeno natural e biologicamente determinado, mas também envolve uma série de fatores sociais, históricos, políticos e econômicos, característicos de cada civilização e sociedade ao longo da história.

Considera-se a importância da manipulação do brinquedo para o envolvimento corporal no brincar infantil, já que o contato com o objeto através do toque permite a estimulação do corpo que brinca.

Pereira (2007) ressalta, acerca do uso de objetos e espaços:

“No brincar, o indivíduo, o espaço e possíveis objetos da brincadeira saem da esfera exclusivamente utilitária, e esta situação inclui diferentes graus de subjetividade. O mundo interno das crianças

emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que governam a materialidade do objeto externo.” (p.1)

Para Morais (1988) a relevância da utilização de brinquedos se deve ao fato de que “o brinquedo difere da realidade, na medida em que há comportamentos que são inibidos numa situação real, mas permitidos se encarados como brinquedo” (p.18).

O brinquedo é, também, uma forma de representação do mundo compreendido pela criança e do seu interior que ela projeta no brincar. Assim, o brinquedo torna-se uma forma de comunicação da criança, maneira através da qual esta pode se relacionar com os outros.

De acordo com estudo realizado por Gosso, Morais e Otta (2006), a importância do brinquedo transcende a manipulação de objetos pura e simplesmente em favor da estimulação infantil (cognitiva, física e social), já que:

há uma íntima relação entre os brinquedos que são disponibilizados para as crianças e os valores e normas culturais que se pretendem transmitir. Através dos adultos, sejam pais ou educadores, os grupos sociais, de acordo com seus princípios, propiciam às crianças os brinquedos que acreditam serem adequados a seu desenvolvimento. (p.17)

Quanto à utilização de brinquedos, estes devem ser considerados de acordo com o contexto social a que pertencem e de acordo com a relevância cultural que carregam simbolicamente. No caso da utilização de brinquedos manufaturados constata-se que é mais comum e provável ocorrer uma assimilação dos padrões culturais em função das características intrínsecas do objeto, pelo fato dos brinquedos representarem, na forma de miniaturas, bens concretos reais, do que ocorrer uma subversão ou contestação de tais padrões. Para Gosso, Morais e Otta (2006):

os brinquedos manufaturados prestam-se principalmente a transformações de propriedade, pois a maior parte deles são miniaturas do que pretendem representar. (...) nessa medida, embora (...) os brinquedos facilitem a simbolização, eles também restringem o tipo e a quantidade de transformações simbólicas realizadas pelas crianças. (p.22)

Sobre a criação de brinquedos, Gosso, Morais e Otta (2006) concluem que quanto mais simples forem os elementos disponíveis, maior será a capacidade de simbolização e transformação envolvidas, colaborando inclusive no desenvolvimento da criatividade e de competências sociais. Isso se dá porque a transformação simbólica de elementos simples na construção de brinquedos tem um grande valor afetivo para as crianças e observa-se que os objetos menos estruturados (caixas, tábuas) facilitam a invenção de brincadeiras e que, quando tais objetos são transformados simbolicamente, podem até mesmo passar a ter um valor afetivo maior que os demais.

As referidas autoras ainda ressaltam que os brinquedos oferecidos à criança carregam um caráter de gênero e refletem expectativas sociais com relação aos papéis considerados adequados para que a criança desempenhe.

Inúmeros trabalhos (...) constataram que, desde cedo, há uma tipificação de gênero na escolha de brinquedos oferecidos à criança. (...). Essa oferta de brinquedos ou permissão diferencial de seu uso faz parte de sistemas simbólicos e conceituais que são resultado de uma elaboração coletiva que compõe e particulariza as culturas. (p. 18)

Ao redor dos cinco anos as crianças preferem brinquedos denotativos dos papéis sociais de seu gênero. A utilização de miniaturas de veículos e de armas pelos meninos é consistente com dados da literatura que indicam que esses preferem brincadeiras que explorem temas universais de disputa por dominância, de amizade e de solidariedade dentro

de padrões de conflito interpessoal estilizados, como ataque, defesa, fuga e captura, enquanto que a brincadeira de bonecas das meninas pode propiciar uma ocasião social mais caracterizada pela interação do que pela manipulação de objetos e ação.

Reproduzindo as palavras de Gosso, Morais e Otta (2006),

(...) pode-se concluir que as escolhas de pivôs em que se baseiam as atividades lúdicas infantis refletem, assim como as próprias brincadeiras, o fazer humano, e, através delas, a criança expressa, não só sua individualidade, mas também, a ideologia de sua cultura.
(p. 23)

Brincar na contemporaneidade

Apesar de Piaget concluir a partir de seus estudos que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança e de autores como Valentim (2004) enfatizarem a possibilidade da aprendizagem como importância fundamental do brincar e que ao se fornecer ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, cria-se condições propícias para a aprendizagem de várias habilidades, vemos que é crescente o desconhecimento e que há certa desvalorização do brincar no meio acadêmico. Carvalho et al (2005) destaca que:

o brincar como expressão máxima da fantasia, das representações, da imaginação, da criatividade, da autonomia, da socialização, vai perdendo cada vez mais espaços nas instituições. Tal fato poderia estar relacionado ao modo como o brincar está inserido nas rotinas das instituições e nos projetos pedagógicos, em termos de concepções e de atividades. (p. 225)

A partir da revisão bibliográfica pôde-se notar que o brincar tem grande importância no desenvolvimento físico, emocional e social da criança, sendo inclusive a participação

ativa da criança no brincar considerada um dado de avaliação desses aspectos, utilizados na Psicologia como parâmetro de avaliação psicodiagnóstica e forma de tratamento para transtornos afetivo-emocionais.

No entanto, do ponto de vista dos profissionais e educadores, a brincadeira tem sido tomada em seu aspecto funcional, de modo que a abordagem técnica e mediada pelo adulto toma precedência e importância e vai se perdendo de vista a função fundamental e formativa do brincar, nas suas manifestações mais espontâneas.

Conforme se destacou, a noção de infância se altera de acordo com os momentos históricos e da cultura, mas que o surgimento de uma nova representação para esta noção, entretanto, não deveria significar a exclusão da anterior, e sim sua transformação, sua reformulação, fazendo com que as noções e concepções precedentes permaneçam, de alguma forma, presentes nos conceitos mais modernos.

Nos tempos atuais, em nossa sociedade, o imaginário social que predomina é o de uma criança que é símbolo de uma possibilidade de melhoria das condições sociais, de um futuro promissor. A criança é vista, desta forma, como detentora de características opostas às dos adultos, tendo como principal peculiaridade, em relação ao adulto, o fato de poder brincar e imaginar. Entretanto, por conta da expectativa dos adultos frente ao que criança simboliza perante o futuro, ou seja, tomando-se a criança como esperança para a vinda de tempos melhores, percebe-se que as crianças são estimuladas a se engajar em um grande número de atividades escolares, curriculares ou extra-curriculares que têm a função de prepará-las para o futuro.

Assim, as crianças atualmente passam cada vez mais tempo realizando atividades coordenadas por profissionais que, por sua vez, têm a função de apresentar o mundo à elas e aparelhá-las com o maior número de atributos e habilidades possíveis para interagir com este mundo. Cabe mencionar também, em relação a este fenômeno, que o aumento da exigência dos mercados de trabalho, que demandam uma mão-de-obra especializada, interfere diretamente na preocupação dos adultos em preparar e encaminhar as crianças

rumo a optar por uma carreira de sucesso cada vez mais cedo, justificando-se a inscrição dos infantes no maior número de cursos preparatórios e de desenvolvimento/aperfeiçoamento de habilidades cognitivas e intelectuais possível, em seu tempo disponível.

Brincar e vínculo

Considerando os aspectos abordados anteriormente, pode-se dizer que o brincar está intimamente relacionado com a formação de relações e de vínculo. Para que isto ocorra, é necessário, segundo Winnicott (1975), um ambiente confiável e tempo formativo. Um ambiente que permita à criança expressar seu mundo interno, viver suas fantasias e resolver seus problemas de acordo com suas próprias possibilidades e dificuldades favorece o desenvolvimento da confiança em si própria e nos outros. Além disso, deixar que os processos pessoais ocorram no tempo próprio, de forma que não haja pressões e rupturas, possibilita à criança estar no mundo de forma mais autêntica e autônoma, promovendo relações mais profundas, tendo maior domínio sobre os impulsos agressivos, ressentimentos e desejos de retaliação, favorecendo o desenvolvimento afetivo e emocional.

Considerações finais

Em relação ao plano prático, os resultados de pesquisas disponíveis na literatura sobre o tema podem dar margem e subsídio à realização de oficinas, workshops e encontros sobre o brincar para cuidadores, de forma que estes tenham garantido um espaço de reflexão acerca do tema, bem como de suas implicações, características e defasagens na contemporaneidade. Este espaço poderia abranger e incluir a discussão tanto do ponto de vista da prática, ao promover a troca de experiências entre cuidadores, quanto do ponto de vista da teoria, ao promover o acesso às fontes de informações e incentivando-se a troca de conhecimento entre os mesmos, assegurando-se, simultaneamente ao fomento que ocorreria no campo da prática, a ampliação do domínio teórico como fundamentação para esta, resultando num efeito reflexivo capaz de transcender os espaços psicoeducativo e pedagógico de discussão sobre o brincar e desta feita ampliar os seus benefícios .

Bibliografia

BETTELHEIM, B. **Brincadeira: Ponte para a realidade**. Em: BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1988.

CARNEIRO, M. A. B., DODGE, J. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos / Boa Companhia, 2007.

CARVALHO, A. M. A., MAGALHÃES, C. M. C., PONTES, F. A. R. e BICHARA, I. D. **Brincadeiras e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca, volume I**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, A. M. ALVES, M.M.F. e GOMES, P.L.D. **Brincar e educação: concepções e possibilidades**. Psicologia em estudo. 2005, vol.10, n.2, pp. 217-226.

CONTI, L. de, SPERB, T. **O brinquedo de pré-escolares: Um espaço de ressignificação cultural**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2001, vol. 17, n. 1, p.59-67.

GOSSO, Y., MORAIS, M.L.S, OTTA, E.. **Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais**. Estudos de Psicologia, 2006, vol. 11, n.1, p. 17-24.

MORAIS, M.L.S. **Faz- de Conta e participação social**, 1988. Em: Gonçalves, C.S. Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível. São Paulo: Agora, 1988.

PEREIRA, M. A. A criança é um aprendiz nato, s/d. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/biblioteca/textos/detalhe.asp?nt=3>>. Acessado em: 7 de outubro de 2007.

SILVA, L. S. P. et al. **O brincar como portador de significados e práticas sociais**. Revista Departamento Psicologia, UFF [online]. 2005, vol.17, n. 2 pp. 77-87. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-8023. Acessado em 03 de junho de 2009. doi: 10.1590/S0104-80232005000200007.

VALENTIM, M.O.S.V. **Brincadeiras Infantis: Importância para o desenvolvimento neuropsicológico e para a aprendizagem**. 2002. Disponível em: <http://www.unincor.br/revista/Brincadeiras%20infantis1.html>. Acessado em: 02 de junho de 2009.

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

BRINCANDO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Edilene Modesto de Souza¹⁴

1. Introdução

O brincar tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, com isso, inúmeras publicações sobre esta temática têm contribuído para ampliar as discussões acerca do assunto e reforçar a importância da atividade lúdica nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Quando recorremos às nossas lembranças de infância, quase sempre, relembramos o quanto eram divertidas as brincadeiras, principalmente aquelas que aconteciam nas ruas, tais como: esconde-esconde, amarelinha, barra manteiga e tantas outras. Além dos brinquedos construídos por nós que se constituíam em verdadeiros parceiros de aventuras e descobertas.

Todos nós somos capazes de descrever nossas brincadeiras de infância e relatar o quanto elas foram importantes em nossas vidas, mas com certeza não saberemos informar com precisão sobre aquelas que fizeram parte da nossa primeira infância. Nesse sentido, quero convidar você para que juntos possamos dialogar sobre o papel da brincadeira na vida da criança pequena.

Assim como a diversão é o principal objetivo do brincar, muitas vezes essa proposta é substituída pela idéia de que o brincar nesse momento da vida traduz-se em estimulação precoce ou estimulação oportuna. Mas existe alguma diferença? É possível garantir que um bebê se divirta enquanto recebe um estímulo? Estímulo é só para aprender alguma coisa?

¹⁴ Pedagoga e Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como professora e pesquisadora em Educação Infantil.

Brincar com bebês pode ser divertido? Pode alguém que não fala, não anda e não sabe construir um brinquedo, brincar? Essas e outras questões tornam-se relevantes na medida em que encaramos o brincar como um direito de todas as crianças desde o nascimento.

2. Os bebês não são mais os mesmos. Será?

O nascimento de um bebê é motivo de grande alegria para toda família. Quando estamos diante de um recém-nascido o que temos é uma visão quase que angelical de alguém frágil, desprotegido e dependente. O que não deixa de ser uma realidade, mas esta é outra discussão. Mesmo portando adjetivos que, no mundo dos adultos, se configuram como negativos, os bebês carregam uma capacidade incrível de ser, estar e se relacionar com o mundo.

Proponho que esqueçamos, por um instante, aquela antiga imagem de um bebê imóvel a espera de um banho quentinho, uma alimentação pontual e um berço aconchegante – como se essas fossem suas únicas necessidades. Aquele “bebê charuto”, estático e envolto em uma manta é coisa do passado.

Um bebê que nasce hoje encontra uma realidade social totalmente diferente. Possivelmente ele terá uma mãe que precisará trabalhar e que, após a licença maternidade, o deixará sob os cuidados de alguém de confiança ou em uma instituição de educação infantil.

Com os avanços das pesquisas sobre a infância, muitas contribuições nos fazem rever o olhar sobre a criança e sua cultura. Um exemplo é a psicologia do desenvolvimento que tem auxiliado educadores preocupados em oferecer uma educação infantil de qualidade, trazendo-nos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e, com isso, ampliando nossa compreensão sobre a vida intra-uterina, nascimento e desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Se antes a impressão que tínhamos era a de estar diante de alguém pronto para receber informações e conteúdos, hoje sabemos que os bebês nascem com funções psicológicas elementares que, os habilita apreender a realidade social que os cerca e interferir de maneira ativa sobre ela, vale destacar que estas funções são de origem biológica e é a partir delas que as funções psicológicas superiores irão emergir. Estas últimas são mais sofisticadas e de origem social (1). Mas para que isso ocorra, é necessário que a criança estabeleça interações com membros mais experientes da cultura, sejam eles adultos ou crianças.

Durante todo o período gestacional as experiências vivenciadas pela criança, são muito mais dinâmicas do que se imagina. É lá que o bebê receberá estímulos sonoros naturais como: a respiração, a circulação do sangue e batimentos cardíacos da mãe e, a partir do 12^a semana de gestação, reage a sons externos como a voz materna e música, por exemplo.

E não é só isso, na 13^a semana de gestação apresenta a atitude reflexa de sucção e é capaz de discriminar sensações gustativas como sabores doces e amargos, já na 24^a semana responde a estímulos luminosos através da parede abdominal materna. E entre a 20^a e a 30^a semana começa a apresentar expressões faciais.

Logo após o nascimento o bebê terá contato com um ambiente social restrito, mas nem por isso pouco estimulador, tudo dependerá da postura assumida pelos pais diante de alguém dependente, porém muito competente.

Aqui estimulação pode ser definida por uma ação, específica, empreendida pelo educador ou “cuidador”, sobre a criança, com a finalidade de suscitar aprendizagem, desenvolver habilidades e conhecimentos, estabelecer vínculos sócio-afetivos com vistas em seu desenvolvimento integral. Além de contribuir para a detecção, prevenção e tratamento de atrasos no desenvolvimento psicomotor. Vale ressaltar que estímulo tem hora para começar e para acabar. Isso significa que o adulto deve ter bom senso e saiba controlar sua ansiedade para não fazer desse momento algo irritante para a criança. O educador ou “cuidador” que se envolverá nesse trabalho de estimulação deverá ser um cuidadoso

observador da atividade infantil, pois é a criança que indicará o melhor momento para isso acontecer. É importante salientar que, caso esse trabalho seja realizado em casa, os estímulos devem ser oferecidos durante o dia, pois a criança e os pais necessitam do período noturno para repouso.

Mas o que há de tão incrível em um bebê?

Ao nascer, o bebê possui um cérebro que guarda entre 100 e 200 bilhões de neurônios, sendo que cada um poderá ter entorno de 3 mil conexões com outras células. Isso significa que do ponto de vista neurológico a criança apresenta condições para receber estímulos adequados que irão aumentar sua capacidade cognitiva. Outra característica fundamental do cérebro humano é a sua plasticidade que dá ao sujeito capacidade para adaptar-se às mais diversas experiências, sejam elas intra ou pós-uterina.

Como já vimos, o bebê não se apresenta ao mundo desprovido de qualquer conhecimento ou habilidade. Nos primeiros dois meses já é capaz de diferenciar sabores, doces, salgados, amargos e ácidos. Demonstra preferência por sabores doces como o leite materno, apresenta reflexos gusto-faciais o que indica estar preparado para sentir os sabores básicos. Possui aparelho olfativo bem desenvolvido. Poucas horas após o nascimento reconhece a mãe pelo cheiro. Do ponto de vista tátil, apresenta o movimento de preensão que facilita na construção de vínculos afetivos. É capaz de ouvir uma grande variedade de sons. Reconhece a voz da mãe, três dias após o nascimento é capaz de dirigir seus olhos e cabeça na direção de um som. E mesmo apresentando visão imatura, enxerga com nitidez apenas o que está a 30 cm de distância dos olhos e é capaz de fixar seu olhar sobre um objeto e seguir seu movimento.

As informações fornecidas até o momento demonstram que não estamos diante de um “recipiente vazio” pronto para ser preenchido, mas com alguém capaz de construir conhecimento e produzir cultura. Nesse sentido cabe-nos uma maior aproximação desse indivíduo, que se propõe sujeito, assumindo nosso o papel de mediador e facilitador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Seminovtchi Vygotski são uns dos principais representantes da psicologia do desenvolvimento que tem nos auxiliado nessa aproximação fornecendo-nos contribuições valiosas na compreensão de como o sujeito aprende e se desenvolve.

Para explicar esses processos em crianças de 0 a 2 anos, Piaget (2006) descreve o período sensório-motor que, segundo ele, se caracteriza pela falta da linguagem e da função simbólica. Nesse nível a criança age *”apoiada em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora de ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento”*. (p.12) A partir dos dois anos, a criança passa a fazer uso da linguagem oral que a insere no universo simbólico permitindo fazer suas representações, atribuindo significados ¹⁵.

Assim como Piaget, Wallon também cria estágios para explicar o desenvolvimento infantil, o primeiro denominado estágio Impulsivo Emocional, momento em que se encontra a criança de 0 a 1 ano e que se divide em duas fases:

“Na primeira fase, impulsividade motora (0 a 3 meses) predominado atividades que visam à exploração do próprio corpo em relação às suas sensibilidades internas e externas. É uma atividade global ainda não estruturada, com movimentos bruscos, desordenados de enrijecimento e relaxamento da tensão muscular. [...] Na segunda fase, emocional (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo,

¹⁵ Nosso objetivo não é o de discorrer a teoria piagetiana, mesmo porque isso não é possível em apenas uma citação. Nossa intenção é a de sinalizar a importante contribuição desse autor para nossa compreensão sobre a criança e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para saber mais consulte “A psicologia da criança” de Jean Piaget e Bärbel Inhelder

alegria, raiva etc. Inicia-se assim o processo de discriminação de formas e de se comunicar pelo corpo.” (2000, p.13).

E para explicar o desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos Wallon cria o estágio Sensório-motor e Projetivo onde a as principais atividades da criança

“se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc., auxiliadas pela fala que se acompanha por gestos. Inicia-se assim o processo de discriminação entre objetos , separando-os entre si. Toda essa atividade motora exuberante do sensório-motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio.” (2000, p. 13)

Diferente de Piaget e Wallon, Vygotski não define períodos, níveis ou fases para explicar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois para ele, estes ocorrem por meio das experiências sócio-culturais. Ao interagir com o meio físico e social a criança fará suas aquisições e com isso construirá seus conhecimentos, habilidades e saberes.

É somente a partir da compreensão de como a criança aprende e se desenvolve que vemos o quanto o brincar assume papel fundamental nesse processo, pois a brincadeira é a língua que a criança mais compreende, mesmo quando estamos falando de crianças tão pequenas.

3. Cócegas, cambalhotas e esconderijos

Afinal de contas, estimulação e brincadeira não são tudo a mesma coisa. Temos aqui um impasse conceitual.

A palavra brincar (brincadeira) deriva de brinco + ar. Brinco vem do latim ‘vinculu’ / ‘vinculum’, “laço”, por meio das formas ‘vinclu’, ‘vincru’, ‘vrinco’. Assim, brincar está

relacionado à atitude de ligação e de vínculo com algo em si mesmo e com o outro (Pereira, 2002, p.96). Nesse sentido o brincar se constitui em uma oportunidade de criação de vínculos, enquanto que estimulação nos dá a idéia de incitar, animar, encorajar, é talvez por esses motivos que a vemos como algo intencionalmente planejado onde a criança precisa aprender alguma coisa no final. Mas esses momentos de estimulação não estão livres de situações de criação de vínculos e diversão. O brincar é livre, aprender algo está implícito nesta ação. Então podemos concluir que um momento de estimulação pode ser lúdico, muito divertido e prazeroso para o bebê, desde que o adulto saiba respeitar o tempo da criança.

A brincadeira com crianças de 0 a 3 anos apresenta características muito peculiares, pois devemos considerar que o ritmo, o tempo e a resposta dada pela criança apresentam traços muito diferentes do que observamos em crianças maiores. É importante fazer o difícil exercício de partir do ponto de vista da criança. Por isso é necessário conhecê-la para mediar.

Por possuímos todos os sentidos desenvolvidos, nem sempre temos a compreensão exata de que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto. Apesar de apresentar condições biológicas para apreender a realidade social na qual esta inserida, as aquisições da criança ocorrem em um ritmo próprio e, nem sempre, ela dará respostas imediatas. É preciso, paciência e não forçar, todos nós temos um calendário maturativo que precisa ser respeitado, pois possuímos formas próprias de ser, agir e estar no mundo.

O bebê recém-nascido por apresentar visão, tato e audição imaturos necessita receber estímulos adequados. Nesse início de vida, o brincar é uma excelente oportunidade para a criação de vínculos afetivos, o bebê começa a adquirir uma consciência corporal e conhecimento do outro, ainda que de maneira incipiente. Apesar de passar a maior parte do tempo dormindo, os pais ou a pessoa que irá cuidar do bebê deverão aproveitar os momentos em que o ele estiver acordado para brincar e estimulá-lo. Cantar para o bebê, contar-lhe histórias, tocá-lo por meio de massagens na hora do banho e na troca de roupas,

além de leves cócegas nos pés e na barriga podem ser atividades muito interessantes. Aqui alguns objetos também poderão ser introduzidos tais como: os móveis laterais de berço, os chocalhos que possuem cores vivas e contrastes em preto e branco.

É importante destacar que o desenvolvimento motor se dá da cabeça para os pés, ou seja, primeiro a criança irá firmar a cabeça e os ombros, em seguida irá sentar-se, engatinhar ou não e caminhar. Tais informações são fundamentais, pois a brincadeira também deve obedecer à forma como a criança esta posicionada, evitando-se assim possíveis lesões, sobretudo na coluna vertebral.

Quando a criança for capaz de segurar um objeto a brincadeira poderá tornar-se ainda mais rica. Nesse momento, objetos com texturas diferentes, sons e cores diversas deixarão a brincadeira ainda mais divertida e desafiadora.

A posição sentada favorece maior exploração do ambiente e dos objetos, nesse momento, a criança poderá brincar com mais do que um objeto, cabendo aqui aqueles com maior desafio como os de encaixe simples e brinquedos que apresentam mecanismos de girar de um lado para o outro, puxar, empurrar, além de cubos para empilhar e bolas médias (tipo dente de leite) que incentivarão que a criança engatinhe.

Engatinhar sinaliza um aumento de mobilidade e, com isso, a criança se deslocará em busca daquilo que mais lhe interessa. Isso significa também que ela não depende do adulto para alcançar algo, essa autonomia permite que a criança faça suas escolhas e se envolva em uma brincadeira que mais lhe atrai. Aqui, além das brincadeiras já mencionadas, outras ainda mais desafiadoras poderão ser introduzidas como, por exemplo: transitar dentro de um túnel curto, entrar e sair de caixas e tendas.

Quando a criança indicar que é hora de dar os primeiros passos é preciso ficar atento. Ela possivelmente irá se empenhar para “escalar” um sofá ou um móvel que apresente uma altura que possibilite apoio para as mãos. Nesse momento, empurrar caixas e carrinhos será uma brincadeira bem atraente, além de brincadeiras com bolas.

Assim que a criança for capaz de caminhar, além das brincadeiras já destacadas acima, outras poderão fazer parte do seu cotidiano, como brincar com triciclo, algo muito desafiador, pois é necessário acionar os pedais para que ele se movimente, brincar com músicas que permitam gestos e dança também é algo estimulador para a criança, pois permite explorar os limites do corpo e desenvolver a linguagem oral.

Na medida em que avança em seu desenvolvimento, outros desafios são colocados a ela e um deles é a capacidade de se comunicar. Desde o nascimento a criança possui linguagem, no entanto, se utiliza de códigos que nem sempre são compreendidos pelos adultos. Essa precariedade se dissipa, quando a criança participa de um ambiente de pessoas que falam com ela e que a ouve. As cantigas e as histórias, também consideradas atividades lúdicas, constituem-se em importantes aliados.

Ao fazer uso da linguagem oral a criança passa a fazer suas representações e atribuir significados às suas ações. Nesse momento, a brincadeira não se limita apenas à exploração sensorial, mas assume um espaço para simbolizar suas ações. Ela criará contextos que darão sentido e significado às suas brincadeiras. Isso se dará por meio da imitação, imaginação e fantasia.

O jogo simbólico, ou jogo protagonizado ou faz-de-conta será para a criança um momento de representar aquilo que ela vivenciou, tudo que ela observou em sua realidade sócio-cultural. É também uma oportunidade que ela terá para adentrar o mundo no qual nem sempre tem acesso: “o mundo dos adultos”. Nessa brincadeira ela pode ser quem quiser - a mãe que cuida do bebê, o motorista de ônibus, o piloto de avião e enfermeira e tantos outros papéis sociais. Esse é o momento em que a criança sente necessidade do outro, aqui a parceria seja de um adulto, seja criança torna-se fundamental. Nessa parceria a criança busca encontrar alguém disposto a fantasiar e criar uma atmosfera onde seja possível a troca de papéis, a organização de contextos variados de brincadeiras. Sejam casinha para bonecas, nave espacial ou esconderijos.

Além de todas as brincadeiras já mencionadas, tantas outras podem e devem fazer parte do cotidiano das crianças tais como: brincadeiras com água, brincadeiras com areia e serragem (desde que sejam supervisionadas por um adulto), produção e manipulação de massinha e argila. O educador pode, ainda, organizar diferentes caixas para experiências: em uma poderão ser colocadas pedras (de preferência as ornamentais, muito utilizadas em jardins) junte também recipientes que apresentam diferentes aberturas, em outra, barbantes, cordinhas de varal e cadarços para alinhavo em tecidos que apresentem perfurações, macarrão do tipo padre nosso e pene e em outra caixa, é possível colocar água e sabão e oferecer palitos, canudos ou objetos que permitam fazer bolhas. Aqui o importante é que a criança experimente, que aprenda pela experiência e se divirta.

Como afirma Goldshmid & Jackson (2006, p.148):

“No segundo ano de vida, as crianças sentem grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos.”

Ao mencionar brinquedos que não podem ser comprados em catálogos, imediatamente podemos pensar nos materiais alternativos também chamados de sucata. Vale aqui uma observação importante, pois este material deve ser devidamente selecionado porque nem todos são adequados a esta faixa etária. Dizemos isso porque para explorar esses materiais a criança não só utilizará as mãos, mas também a boca. Toda sucata deve ser bem limpa, livre de rebarbas (que podem provocar cortes) e não possuir peças pequenas. Seguindo estas orientações, o uso desse material pela criança é sem dúvida um excelente recurso, mas que não substitui por completo o brinquedo (pelo menos nesse grupo etário). Cabe sempre o bom senso para dosar os dois recursos.

Brincar com crianças de 0 a 3 anos, não significa brincar por elas, mas brincar junto. Podemos sim, contribuir com nosso repertório para que a criança tenha modelos, no

entanto, a brincadeira que faz sentido para criança é aquela que ela, inventa, descobre e redescobre. Nosso papel, muitas vezes, será o de expectador, o que não pode ser motivo de frustração, pelo contrário. A criança pode e deve ser protagonista de suas ações e dessa forma construir sua autonomia. Cabe ao educador criar de maneira intencional e planejada, situações para que essa brincadeira seja segura e divertida.

O período que vai do nascimento até os três anos, como vimos, é marcado por grandes transformações que ocorrem de forma rápida e complexa. Muitas aquisições são observadas em espaços muito curtos de tempo. E, muitas delas são decisivas, pois marcará a criança por toda a vida. Por esse motivo é preciso criar situações de brincadeiras onde a criança possa experimentar, explorar, representar, imaginar, significar e resignificar suas formas de brincar. Para isso é necessário que pais, educadores e as instituições que atuam com crianças estejam atentos às necessidades dos pequenos e assumam o compromisso de propiciar a elas tempos e espaços para atividades lúdicas que garantam seu desenvolvimento de maneira harmoniosa e focada nos interesses e cultura da infância.

4. Vamos brincar? Mas onde?

É certo que criança brinca em qualquer lugar, basta dar-lhe oportunidades. No entanto essa afirmação é perfeitamente aceita quando estamos falando em crianças crescidas. Que nesse momento não é o caso. Para realização de atividade lúdica com crianças de 0 a 3 anos, é necessário pensar no espaço e nos recursos que serão disponibilizados, pois uma boa brincadeira necessita de um ambiente, sobretudo, seguro, supervisionado por um adulto e que não ofereça riscos à integridade física da criança. Também é certo que criança brinca com qualquer coisa, mas é preciso cautela quanto à disponibilização dos recursos.

É possível que encontremos argumentos do tipo: “a criança indígena brinca com animais selvagens e nem por isso é considerado perigoso por eles” ou “um lápis bem apontado pode ser muito perigoso”. É importante deixar claro que estamos partindo de uma

realizada social urbana, com espaços para brincar cada vez mais reduzidos pela intensa urbanização e aumento da violência e, além da maioria, estar geograficamente distante dos parques e praças destinados ao brincar, restando o espaço da casa e da escola para a realização das brincadeiras. Será este último o mais privilegiado, pelo menos nas escolas públicas de educação infantil, pois possuem espaços internos e externos mais amplos. É importante considerar, também, que:

“O espaço físico não se resume apenas à sua metragem e localidade, mas inclui sua possibilidade de atender às necessidades e às exigências das crianças e dos adultos nos momentos programados ou imprevistos individuais ou coletivos sua condição de cenário para diferentes atividades.” (O.C. p 33)

A organização de um espaço para brincar revela a concepção que se tem de educação, educação infantil, criança e infância. São muito comuns, alguns ambientes, onde infelizmente, a criança é submetida a apenas observar os materiais que na maioria das vezes estão suspensos em prateleiras sob a justificativa de que precisam ser conservados. Se compreendemos que a criança necessita explorar e experimentar, nossa postura deve ser

“A configuração particular de cada escola no que se refere ao jardim, às paredes, às janelas grandes e os móveis atraentes, declara: Este é um local onde adultos pesaram sobre a qualidade do ambiente. Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais, crianças trabalhando e brincando juntos criam um espaço único, que reflete suas vidas pessoais a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem pensadas.[...]O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, um exame cuidadoso revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural.” (Edwards Gandini & Forman, p. 150)

Como vimos, um espaço para brincar não necessita apenas dos recursos, estes por sua vez devem favorecer estímulos e o intercâmbio cultural; dessa forma a criança irá se

apropriar da cultura de seu contexto, ela precisa ter oportunidade para deixar suas marcas e sentir-se parte integrante desse espaço. Na medida em que a criança participa ativamente da construção desse espaço ela terá um ambiente. Um espaço pode ser só um espaço e nunca um ambiente. Nesse último há vida, há sentido, há significado...

Sem dúvida o espaço deve cumprir uma função lúdica e conseqüentemente pedagógica na vida da criança. Mas como deve ser este espaço?

Quando adentramos em um ambiente destinado às crianças, o mínimo que almejamos encontrar é um espaço organizado, desafiador, acolhedor e atrativo. No entanto só isso não basta, pois trata-se de crianças pequenas que ainda não são capazes de verbalizar claramente seus anseios e necessidades.

Antes mesmo de a brincadeira começar, o espaço físico deve apresentar algumas características, principalmente, por que estamos falando em brincadeira com crianças de 0 a 3 anos. Paredes, tetos, pisos, mobiliário, materiais, tudo deve ser bem pensado. Sugerimos que o piso seja revestido por forração (carpete bem fino) ou emborrachado, que possuem propriedade antiderrapante que garante maior sustentação da criança quando ela está arriscando seus primeiros passos. O ambiente deve ser bem iluminado, aconchegante e acolhedor, acessível às crianças e aos adultos (inclusive para aqueles com locomoção limitada), amplo (que garanta mobilidade da criança), estimulante, seguro, limpo, organizado e bonito que inclua paredes com cores em tons suaves e alegres.

Um espaço para criança deve ainda:

- Favorecer a interação entre crianças e adultos;
- Propiciar acesso a diferentes materiais;
- Favorecer a construção de conceitos de solidariedade, cooperação, respeito mútuo, etc.;
- Promover a interação social possibilitando a aprendizagem por meio de experiências sensoriais entre crianças-crianças e adultos-crianças;
- Oferecer espaços lúdicos, planejados e desafiadores.

3. Bibliografia

ARRIBAS, T. L. (e colaboradores) **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ALMEIDA L. R. & MAHONEY A. A. (orgs.) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FARIA, A. B. G. de. Pedagogia do Lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos Territórios da Infância. In MELLO, S. A. (org.) **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas**. Araraquara. SP: J.M. Editora Ltda, 2007.

GANDINI, L. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLDSHMIED, E. & JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, M. G. S. & BARBOSA, M. C. S. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, T. O brincar e a adolescência. In: CARVALHO; SALES; GUIMARÃES (orgs.). **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG-Proex/UFMG, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1997.

_____ & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação & Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para educação infantil, 2007**.

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

Jogos teatrais, expressão corporal e docência.

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi ¹⁶

O Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Maria Angela Barbato Carneiro, desde o ano de 2004 tem representado um importante espaço de investigação da dimensão lúdica na formação do educador como aspecto importante para a compreensão das diferentes linguagens expressivas da criança. No ano de 2009 tive nova oportunidade de unir-me ao Núcleo para oferecer, a estudantes de Pedagogia desta instituição e demais interessados, uma experiência de formação lúdico-corporal com base no sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin e na Expressão Corporal. O objetivo do trabalho foi refletir sobre a importância da corporeidade e do lúdico para a docência na Educação Infantil e ampliar as percepções sobre a linguagem expressiva corporal.

A corporeidade no processo de formação de professores da infância

Existe uma grande lacuna no que se refere à formação lúdico-corporal dos educadores da infância. As pesquisas revelam que as ações dos professores em relação à corporeidade na infância tendem à repressão da expressão e do movimento (Vianna e Castilho 2002; Trindade 2002; Alves 2002; Figueiredo 1991, 1998; Marques 2005; Neira 2003, 2004), sem que se considere que existe uma especificidade no trabalho corporal com a criança, que exige respeito por suas peculiaridades culturais, físicas e psicológicas.

¹⁶ Teatro-educadora, graduada em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela ECA USP, Mestre em Educação pela FEUSP, doutoranda em Psicologia e Educação pela FEUSP. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Paulistano - UniPaulistana. Membro do grupo de pesquisas CIEI - Contextos Integrados de Educação Infantil e colaboradora do Pontão de Cultura - a cultura lúdica e a formação do brincante.

Propostas elaboradas para crianças devem reconhecer um corpo que, por meios sensíveis e signos gestuais – modos de ser, de olhar, de brincar, de dramatizar - manifesta suas necessidades e desejos.

Instaurada uma concepção de educação para a infância que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em suas potencialidades corporais, emocionais, intelectuais e sócio-culturais¹⁷ torna-se necessário que na formação docente existam espaços que possibilitem a construção de valores que considerem a criança como ser complexo e multidimensional. Para alcançar uma transformação nos valores docentes é preciso, entre outros aspectos, rever o conceito de corporeidade que hoje é fundado no corpo em movimento e no entendimento da mente, do corpo e do ambiente como fatores indissociáveis. Esta compreensão direciona a formação de professores da infância para uma revisão de conceitos do que seja aprender, pois conduz à aceitação do corpo como dimensão de conhecimento, princípio da percepção e parte importante na construção social. Sobre isso nos fala Merleau-Ponty (1989, p.195) ao se referir ao *corpo vivido* ou *corpo sensível*:

Quando minha mão direita toca a esquerda, sinto-a como uma coisa física, mas no mesmo instante, se eu quiser, um acontecimento extraordinário se produz: eis que minha mão esquerda também se põe a sentir a mão direita. Nele (meu corpo) e por ele não há somente um relacionamento em sentido único daquele que sente com aquilo que ele sente: ocorre uma reviravolta na relação, a mão tocada torna-se tocante, obrigando-me a dizer que o tato está espalhado por todo o corpo, que o corpo é coisa sensitiva, sujeito e objeto.

A mão é simultaneamente tocante e tocada. O corpo é tanto meio de agir que influencia o mundo como é influenciado por ele. Por este motivo, indagar sobre o corpo significa investigar sobre a experiência e o processo de aprendizagem. Propôr este modo de pensar sobre a linguagem corporal durante a formação do docente visa desenvolver sua atitude lúdica (Henriot, 1989; Brougère, 1998; Reynolds *apud* Brougère 1998; Fortuna, 2001)¹⁸ e fortalecer sua intenção de implementar espaços educativos que respeitem o direito da criança ao brincar.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, v 1, 1998.

¹⁸ Tratamos da noção de *atitude lúdica docente* durante nossa pesquisa de mestrado (Lombardi, 2005) definindo-a como uma conduta sensível, flexível, aberta, presente, capaz de ser dialogal, que

A formação do professor da infância em Teatro e Expressão Corporal

Pesquisas como as de Figueiredo (1998) constataram que pedagogos encontram problemas ao iniciar suas carreiras na instituição escolar devido à falta de preparo no campo lúdico-corporal. São dificuldades como: resistência acentuada ao trabalho com corpo, movimento e expressividade corporal; dificuldades em romper com movimentos padronizados e grande tendência dos professores a uma contenção motora a fim de disciplinar e reprimir as crianças. Figueiredo (1998, p.8) observou duas tendências de ação docente:

Ou as aulas se tornavam cerceamentos do corpo, da criatividade, da autonomia das crianças, ou seja, eram um espaço de tédio, de imposição do professor; ou tornavam-se um espaço de ampla permissividade, em que as crianças faziam tudo o que bem entendiam, sem intervenções sistemáticas do professor, que acabava anulando-se por falta de propostas que contribuíssem para o desenvolvimento infantil.

A pergunta que se busca aqui responder é: o que o professor precisa saber a respeito da linguagem corporal a fim de que seja capaz de trabalhar esta temática na Educação Infantil? Sugerimos a observação das necessidades específicas de expressão da criança, para que os conteúdos de ensino da linguagem corporal sejam elaborados.

Oliveira-Formosinho (2001, p.87) nos recorda sobre o âmbito alargado do papel do educador da infância, já que a criança aprende de forma holística e apresenta necessidades de todo tipo: *“a infância é um período da realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização da pessoa.”* Igualmente, o perfil profissional do professor de Educação Infantil apresentado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) exige que o docente tenha uma competência polivalente, o que inclui ter conhecimentos específicos provenientes das áreas diversas do conhecimento, entre as quais estão as Artes – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

permita a comunicação, a interatividade, a tomada de decisão dos sujeitos, a capacidade de trabalho coletivo, enfim, uma atitude na qual as características do brincar estejam presentes, independente do tipo de atividade conduzida.

Dentre estas, as artes cênicas (Dança e Teatro) se aproximam do universo de expressão corporal infantil, por aprofundarem tanto o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, como também os aspectos do imaginário, da fantasia e do brincar, sendo estes últimos os meios pelos quais a corporeidade da criança se constitui.

O trabalho com a linguagem corporal na idade pré-escolar deve ocorrer a partir do ato de brincar, pois as necessidades das crianças são expressas por meio de seu envolvimento com o mundo ilusório, da criação da situação imaginária. Compreendendo que a corporeidade da criança desenvolve-se através do fazer lúdico, acredito que experiências no campo das artes cênicas possam propiciar um contato do docente com o amplo papel da brincadeira e da corporeidade no desenvolvimento infantil.

Por esse motivo me dedico a uma tarefa que incorpore o lúdico como eixo de trabalho na Pedagogia e que, além de repensar a prática pedagógica destinada às crianças, possibilite um espaço para a experiência sensível dos próprios professores com as ferramentas artísticas. Encontramos correspondência com os discursos metodológicos de Laban (1978, 1991) e Spolin (1987, 2001, 2001a) que valorizam a consciência corporal, a expressão e o processo de criação individuais, porém sem que se volte às antigas propostas do *laissez-faire*, o deixar-fazer que foi estabelecido nos primórdios da Expressão Corporal no Brasil. Para além de posturas extremadas – técnicas rígidas de dança ou espontaneísmo corporal – existem metodologias artísticas, tais como o sistema de Jogos Teatrais de Spolin e o método de Dança Educativa de Laban que, integrando as formas de expressão sensório-corporais ao saber intelectual, comprovaram seu valor educacional e sua eficácia no âmbito da formação de professores, como auxiliares para a constituição de saberes docentes.

Os instrumentos de formação docente.

O sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin (1987, 2001, 2001a) fundamenta-se na improvisação, na imaginação dramática – parte mais vital do

desenvolvimento humano que está por trás de toda a aprendizagem (Courtney, 1980) – e proporciona ao jogador envolvimento, sintonia entre pensar e fazer e aprendizagem na ação. Para a resolução dos problemas propostos pelos jogos o foco é sempre comunicar corporalmente as idéias, e o conceito de “fiscalização” é um dos instrumentos utilizados. O método deixa claro que o aluno deve aprender a captar e expressar o mundo físico e aprender a comunicar-se por meio da linguagem corporal a fim de compreender que a realidade tem “espaço, textura, profundidade e substância”. Spolin (1987, p.14) afirma: “*A realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos... O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo.*” Koudela (1984, 1990) vê o gesto como um símbolo da emoção e acredita que a criança lança mão do jogo como forma privilegiada de processar a transformação simbólica da experiência. A autora acredita que o corpo é produto cultural da sociedade: “*o homem é a soma de suas experiências de vida, as quais são integradas na sua personalidade e estão delineadas no seu corpo.*” (Koudela, 1990, p.10). Assim também se formam as imagens corporais, que se modificam de acordo com diferenças sócio-culturais. Koudela afirma que com o advento do Iluminismo e do desenvolvimento técnico-industrial foi iniciada uma fase na qual a práxis pedagógica criou métodos para disciplinar as crianças, com objetivos de controle e submissão da atividade corporal. Por este motivo resulta para nós hoje a necessidade de “*reconquistar o contato perdido com o nosso corpo e nossas necessidades*” (Koudela, 1990, p.10) e lutar contra uma censura corporal que rouba aos infantes possibilidades expressivas e liberdade de movimento, principalmente durante as aulas. A autora reafirma a grande contribuição que a Arte traz para a Educação, retomando o lugar de direito dos exercícios corporais, do jogo e da estética.

Laban (1978, 1990) estudou os significados dos movimentos humanos e suas relações com o meio e nos fala sobre o livre fluir da arte do movimento e do ritmo natural de cada pessoa. Auxilia na compreensão da interioridade de onde se originam o movimento e a ação, o que aprofunda a fluência e a agilidade. Traz os conteúdos sobre os fatores que compõem os movimentos – fluência, peso, tempo, espaço – e as formas de representação espacial dos mesmos. Sua técnica trabalha com a relação entre a motivação interior para o

movimento e as funções do corpo, fazendo uma análise e treino do “esforço”.¹⁹ A proposta de sua técnica de dança educativa reconhece a importância da percepção e construção dos gestos por cada aluno e *“procura integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objetivo de suma importância em qualquer forma de educação.”* (Laban, 1990, p.19). Em relação ao trabalho docente, a dança tem por objetivo que o professor desenvolva consciência de si mesmo e do ambiente, descobrindo que o corpo é um instrumento sensível que possibilita a inter-relação entre o mundo interior e o exterior. Além disso, Laban (1990, p. 102) amplia a visão do professor a respeito da corporeidade por estimular a conexão entre as reações sensoriais e as faculdades intelectuais: *“o docente que ensina matérias do tipo acadêmico deve apreciar os esforços expressados por meio do movimento, assim como o professor de dança que tem que se dar conta de que há um esforço mental implícito em toda atividade.”* A partir dos pressupostos de Laban é possível compreender como se manifestam os fatores de movimento no desenvolvimento da criança: o amadurecimento do fator “fluência”, a exploração do “espaço”, o domínio do fator “peso” pela criança e a entrada de contato da criança com o fator “tempo” em suas ações. Laban (1990) consentiu em que muitas formas de aplicação dos princípios de sua técnica surgissem, considerando as muitas necessidades dos ambientes educativos e assinalou que o objetivo na Educação não é o da produção de “danças sensacionais”, mas sim os efeitos da atividade criadora sobre a personalidade.

Compreensão da corporeidade na infância: os corpos-brincantes

Na infância a qualidade da corporeidade é um dos principais determinantes tanto do desenvolvimento do corpo como organismo físico, como da estruturação cognitiva e emocional. A apreensão desta asserção por parte dos professores é essencial para a melhoria das práticas pedagógicas, pois o aperfeiçoamento da corporeidade depende em grande parte das interações da criança com aqueles que a educam, dos estímulos que ela recebe e do que lhe é permitido. Uma criança impedida de ter adequada vivência corporal tende a ter seu desenvolvimento geral prejudicado.

¹⁹ Os impulsos internos, a partir dos quais se origina o movimento, foram denominados por ele de esforços.

O atual contexto das Neurociências contribui significativamente para os estudos da corporeidade comprovando que a experiência humana é culturalmente incorporada, que o aprendizado ocorre simultaneamente no cérebro, corpo e ambiente, que está superada a rígida dicotomia de origem cartesiana entre a mente e o corpo. Os atos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das dimensões física, cognitiva e emocional (Damásio 1996, 2000). Damásio (1996) aponta a interação entre corpo e mente ao dar ênfase à percepção como um fenômeno mental que só pode ser compreendido no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia, pois formamos percepções não somente a partir de estímulos intelectuais, mas também pelo movimento do corpo e de seus aparelhos sensoriais em interação conjunta com o entorno.

Sabemos hoje que o desenvolvimento corporal contribui para a estruturação da inteligência como um todo, inclusive quanto aos processos verbais. Vygotsky (2003) afirma que o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança e tanto no ato de desenhar – onde as crianças usam a dramatização e o traço é suplemento para a representação gestual – como no jogo, estão unidas as esferas do gesto e da linguagem escrita. Também afirma Luria (2001) que o ato físico da criança produz a compreensão da escrita. Vygotsky (2003, p.130) esclarece que é por meio da atividade física do brincar que *“a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.”* Pensamos, portanto, em um contexto de formação de professores que apreenda o grande alcance da corporeidade no desenvolvimento integral da criança e que esteja integrado à dimensão social e às novas visões a respeito do ser humano e suas inteligências.

Entretanto, muitas instituições escolares continuam a propôr um disciplinamento rígido do corpo, com o intuito de transformá-lo em um corpo passivo, com isso reprimindo também idéias, espontaneidade, sentimentos e criatividade. Figueiredo (1991) constatou que a escola tem construído uma corporeidade para a submissão dos estudantes através de uma série de normas, explícitas ou implícitas baseadas no individualismo, na massificação e nos privilégios de uma minoria ao sistema de dominação vigente. Esse autor comprovou

que a corporeidade expressa nas brincadeiras, jogos e desenhos das crianças veiculam valores contrários aos impostos pela escola. Kuhn e Silva (2006, p.1) também verificaram que:

A corporeidade da criança se constitui a partir do ato de brincar como a linguagem primeira da qual ela lança mão para se relacionar com o mundo, com os outros, com os objetos e consigo mesma. Tal materialidade é tecida pela dimensão lúdica e forjada pela percepção corporal. Portanto, o corpo da criança se faz sujeito descobrindo e experimentando o mundo de maneira imaginativa e criativa, e, portanto, lúdica, pois praticamente tudo que a criança faz, ela o faz brincando.

O corpo da criança é, por conseguinte, um corpo-brincante, sujeito cognoscitivo do brincar, conforme este foi definido por Vygotsky (2003, p.131): “*o reino da espontaneidade e liberdade.*” Por este motivo, para que o professor compreenda a importância do desenvolvimento sensível-corporal na infância, é preciso que tenha clareza também quanto à importância do brincar como necessidade vital da natureza infantil no trilhar da sua evolução (Kishimoto 1992, 1993, 1994, 1996a, 1996b; Brougère 1995,1998,1998a; Vygotsky 1999, 2003; Château 1987; Japiassu 2001, 2003; Koudela 1984, 1990,1991,1992,1996; Courtney 1980; entre outros).

Pelos motivos acima expostos, acredito na importância de uma formação que promova o conhecimento necessário para que o docente seja capaz de problematizar a corporeidade no processo de educação e elaborar um trabalho pedagógico que atenda às necessidades expressivas da infância. Procuro contribuir com uma formação onde se aprenda a trabalhar a linguagem corporal da criança por meio do fazer lúdico, pois o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal que permite a ação do imaginário e do envolvimento, levando a criança a ir além de seu comportamento diário e abrindo espaço para o progresso das habilidades corporais. Vygotsky (2003) afirma que o brincar cria na criança uma nova forma de desejos e que suas as maiores aquisições são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Assim, esclarece Vygotsky (2003, p.135) que “*o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento*”. De forma semelhante, verificou Spolin (1987) que ao jogar o indivíduo envolve-se total e organicamente com o ambiente, favorecendo o aprendizado e a

descoberta, pois o jogo propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência.

Referências Bibliográficas

ALVES, N. **Como nosso corpo passa a ser o de professora?** In: O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, DP & A, 2002, p.119-131

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, MEC/SEF, vs 1, 2 e 3, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo, Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação, Julho/Dez. 1998a, vol.24, no.2, p.103-116.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança.** São Paulo, Summus, 1987.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento.** São Paulo, Perspectiva, 1980.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si.** São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

FIGUEIREDO, M. X. B. **O corpo: da infância a sala de aula.** São Paulo, 1998, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola.** Revista do centro de Educação, Santa Maria. v.16, n. 2, p.19-31, 1991.

FORTUNA, T. R. **Formando professores na universidade para brincar.** In: SANTOS, Santa Marli P. (org.) A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer: la métaphore ludique.** Paris, Ed. José Corti, 1989.

JAPIASSU, R. V. **Metodologia de ensino de teatro.** Campinas, Papirus, 2001.

JAPIASSU, R.. **Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil,** São Paulo, 2003, Tese (Doutorado em Educação), Fac. de Educação, USP.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo, 1992, Tese (livredocência), Faculdade de Educação, USP.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M.. **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996(a).

KISHIMOTO, T. M. **Escolarização e brincadeira na educação infantil** In: III Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, Brasília, 1996(b).

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo, Perspectiva, 1984.

KOUDELA, I. D.. **A reconquista de formas de expressão sensório-corporais**. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.2, n.10, p. 9-11, 1990.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

KOUDELA, I. D.. **Um vôo brechtiano: teoria e pratica da peca didática**. São Paulo, Perspectiva, 1992.

KOUDELA, I. D. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**, São Paulo, Perspectiva, 1996.

KUHN, R e SILVA, G. **Os corpos cansados dos que pegam carregos**. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, janeiro/junho, p. 1-16, 2006.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo, Summus, 1978.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo, Ícone, 1990.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. São Paulo, 2005, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP.

LURIA, A. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: Vygotsky, L., Luria, A. e Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 2001

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo, Cortez, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos selecionados**. São Paulo, Nova Cultural, 1989.

NEIRA, M. **Pedagogia do movimento na educação infantil**. In: Secretaria da Educação. *PEC Formação Universitária. Educação Infantil*. São Paulo, SEE, 2004, v. 3, p. 495-504.

NEIRA, M. E. Mattos, M. **O papel do movimento na educação infantil**. Nicolau, M e Dias, M. (orgs.) *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*, Campinas, Papirus, 2003, p.175-192

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga, Livraria Minho, 2001.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, V. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. São Paulo, Perspectiva, 2001.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin, São Paulo, Perspectiva, 2001 (a).

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1987.

VIANNA, A. e CASTILHO, J. **Percebendo o corpo**. In: O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, DP & A, 2002, p. 17-34

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

Multiculturalismo e prática cotidiana: desafios de educar na diversidade

Maria Walburga dos Santos²⁰

Introdução

O conhecimento não é a coisa principal, mas ações.

*Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador. –
Provérbios Africanos.*

Diversidade. Palavra que nos últimos anos tem frequentado discursos, textos e espaços na tentativa de abarcar – num movimento constante – as várias e complexas realidades que compõem nossa sociedade. Elegendo os campos da Cultura, História e Educação para um diálogo mais próximo com o tema, este texto refere-se à questão da diversidade centrada nas instituições educativas, sejam elas de caráter formal ou informal.

A proposta é refletir a respeito de nosso cotidiano como educadores, repensando a organização dos espaços, a seleção de atividades, a disposição dos objetos, enfim, escolhas realizadas no processo educativo que envolve outros sujeitos (crianças, jovens e comunidade) e revelam concepções, sejam pedagógicas ou filosóficas e, também, opções, sejam políticas, sociais ou econômicas.

Ao assumir que as escolhas realizadas – mesmo de forma incidental ou velada – são carregadas dos valores considerados pela maioria como padrões ou “certos”, o desafio é desconstruir cenários de exclusão, de baixa auto-estima ou de manutenção de preconceitos. A partir de aportes teóricos que envolvem a noção de multiculturalismo, elegendo-o como possibilidade para prática pedagógica em oposição à homogeneização das instituições que ainda zelam por um “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho

²⁰ Doutoranda FEUSP.

único” (FORMOSINHO, 2007), faz-se o recorte histórico do branqueamento das instituições para, a seguir, construir, com os participantes da oficina, possibilidades viáveis para o dia-a-dia.

I – A Redenção de Cam e as Situações do Cotidiano



Ilustração 1 - Redenção de Can, Modesto Brocos y Gomes, 1895.

O trabalho com diversidade passa por várias temáticas. Gênero, etnia, espaço geográfico, situação econômica são apenas alguns exemplos. Todas precisam ser observadas e tratadas no interior das instituições educativas, de acordo com o contexto apresentado por cada uma. Para este trabalho, o tema “branqueamento” surge da observação constante da realidade em que, nas situações de visível preconceito, há uma espécie de acordo implícito onde atitudes discriminatórias são desconsideradas ou tidas como *normais*, naquele absentismo frequente de “vistas grossas”, fruto do automatismo social padronizado com o “é assim mesmo”.

Para compreender um pouco mais a respeito dessa *reação natural*, recorro a alguns elementos da História recente do Brasil que evidenciam a política de branqueamento social e, conseqüentemente, da educação.

O quadro *Redenção de Can*, pintado por Modesto Brocos y Gomes, em 1895, faz alusão à constituição do povo brasileiro no tocante à miscigenação. A mensagem do quadro de Brocos, a partir de seu título, é de fundo religioso. De acordo com Picolli (2007) Cam, um dos filhos de Noé, personagem bíblico do dilúvio, foi amaldiçoado pelo pai e seu filho, Canaã, foi condenado a se tornar escravo de seus tios e irmãos.

Uma das questões interessantes de se observar no quadro de Modesto Brocos é que em se tratando do Brasil a criança branca, decorrente do processo de miscigenação, seria uma espécie de *salvação* da raça, elevando o Brasil a uma situação confortável e de respeito diante de outras nações a partir do branqueamento da população. A criança, filha de mãe e pai mestiços, tem a avó negra retratada em estado de agradecimento, com as mãos erguidas para o céu. Não é apenas a questão do branqueamento que está em pauta. Verificando a simplicidade do ambiente que compõe o quadro, percebe-se que Brocos registra uma família com poucos recursos, o que leva a inferir que a avó estaria agradecendo ou rogando aos céus para que o futuro, idealizado no neto branco, seja mais rico e próspero, modificando a condição social do grupo.

Deixando de lado outras possibilidades de interpretação da obra, apresento mais um dado para reflexão. Picolli (2007) aponta que referido quadro foi utilizado por João Batista Lacerda, no ano de 1911, em Londres, no I Congresso Internacional de Raças. A tese de Lacerda *Sur Le Mètis au Brésil* (Sobre os Mestiços no Brasil) considerava, a partir do quadro, que em decorrência da constante mestiçagem, em apenas cem anos, ou seja, algumas gerações, a população brasileira seria de maioria branca. Há de se considerar que o autor da tese era o diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, e além de estudos em Antropologia e Ciências, era formado em Medicina, portanto, pessoa influente e “homem de letras, das ciências”. Mais um dado: a abolição da escravatura, em 1888, impulsiona a vinda de estrangeiros em massa para o Brasil, como os imigrantes da lavoura de café, notadamente os italianos. A rigor a imigração significativa começa por de volta 1870. A presença de mais homens e mulheres brancos viria a reforçar a tese de Lacerda.

Mas este caso não se constituiu em episódio isolado. Branquear a sociedade era uma meta e o discurso não ficou apenas no plano acadêmico. Jerry Davilla, no livro *Diploma de Brancura*, (2006) demonstra, a partir da análise de produções do fotógrafo oficial da prefeitura do Rio de Janeiro, Augusto Malta, que entre os anos de 1900 a 1936, gradativamente, os professores negros vão *desaparecendo* das fotografias. A esse respeito, Elio Gaspari relata em texto no Jornal “A Folha de São Paulo”:

Resulta que, antes de 1820, cerca de 15% dos professores fotografados eram “de cor”, no dialeto da época, afrodescendentes no de hoje. Muitos deles estavam em escolas vocacionais. Era negro o diretor da escola municipal que formava professores. Depois de 1939, a porcentagem cai para 2%. Há registros esparsos e superficiais da ocorrência desse mesmo fenômeno em Campinas e Pelotas onde algumas professoras viraram costureiras.

Continuando sua pesquisa nos acervos fotográficos, Davilla foi ao álbum de formatura de normalistas de 1942. De 171 professoras diplomadas, só 12 (7%) eram afro descendentes. Conseguiu-se o branqueamento dos diplomas. (FOLHA DE SÃO PAULO, 06 de setembro de 2006).

Para o processo de branqueamento docente, esconder os mestres negros da fotografia era uma estratégia que mascarava, nos primeiros anos, a ascendência africana da população brasileira. Todavia, foi acompanhada de outros fatores, como o encarecimento do curso de normalista:

Os mestres negros dos anos 20 foram substituídos por professoras brancas. Dez anos depois, surgiu o Instituto de Educação, a gloriosa escola normal do Rio. Era uma instituição modelo, onde as alunas passavam por um duro exame de qualificação intelectual e médico. Havia até cursinhos preparatórios para normalistas. Exigia-se um custoso enxoval, com luvas brancas. Uma filha de ferroviário só conseguiu comprar os uniformes porque sua família cotizou-se. (FOLHA DE SÃO PAULO, 06 de setembro de 2006).

A dificuldade, não apenas para negros mas pobres em geral, era acessar e permanecer nas instituições de formação. Esse fenômeno não foi exclusivo do Rio de Janeiro, mas da sociedade brasileira. Reflexos desse movimento repercutem até os dias de hoje e situações que encaramos no cotidiano, silenciadas, segundo Cavalleiro (2003), no lar e na escola. Ao participar da rotina de uma escola de educação infantil, a autora elenca uma série de apontamentos das crianças e profissionais que demonstram o preconceito como um problema latente, não assumido pela escola e seus profissionais, que relegam às famílias ou às próprias crianças a responsabilidade de atitudes, gestos e palavras

discriminatórias. A escola sugere neutralidade: “ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias de todas as crianças.” (CAVALLEIRO, 2004, p. 99).

Situações de exclusão que revelam a presença do branqueamento nas escolas até os dias de hoje são corriqueiras e passam, na maioria das vezes, despercebidas. Exemplos: ainda é comum, na data de 13 de maio, professores oferecerem às crianças, para reprodução ou pintura, desenhos de uma bondosa Princesa Isabel “libertadora dos escravos”. Em comemoração ao dia das mães, há confecção de cartazes e cartões que retratam mães altas, magras e brancas. Nos momentos de brincadeira, são oferecidos bonecas – normalmente brancas - para as crianças. Em caso de existência de brinquedos negros, nota-se preferência das crianças por aqueles bonecos que representam os brancos. Sentenças proferidas pelos professores como “quero um trabalho de branco, limpo”, piadas que satirizam negros (e outros grupos, como as mulheres loiras, nordestinos, homossexuais), cantigas entoadas com naturalidade²¹ ou histórias onde negros são sempre vilões ou bandidos reforçam práticas que induzem à discriminação. Outro elemento importante são as paredes da instituição. Que modelos apresentam? Cenas estilo Disney? Quem deixa marcas nesses espaços: adultos, crianças, comunidade?

Percebe-se que a escola torna-se um aglomerado de anônimos, de massificados pelo “planejamento” ou “projeto pedagógico”. Etnia, gênero, constituição familiar, orientação sexual, religião, condição econômica, dentre outros, são temáticas que fogem ao padrão de conteúdos trabalhados. Verifica-se que embora nossa realidade seja plural, esses conceitos, tão presentes no dia-a-dia, são ignorados ou sublimados. Em nome da democracia, ou melhor, na prática deturpada de “democratismos”, as ditas “minorias” não são contempladas, pois são sufocadas pela voz da “maioria”. Nesse caso, estaríamos “respeitando” a posição da maioria. Porém, por trás dessa demanda de “respeito” o que ocorre é a acomodação perante questões conflitantes como o preconceito.

II – O caso dos quilombos

²¹ Há uma música do cancionero popular infantil que traz os seguintes versos: “Plantei uma cenoura, no meu quintal, nasceu uma neguinha de avental. Dança neguinha. Não sei dançar. Pega o chicote que ela dança já”. Tal conteúdo dispensa comentários.

Pensando ainda no recorte histórico do *branqueamento* apresento, para reflexão dos educadores, outro assunto que por décadas permaneceu à margem dos programas oficiais. Os quilombos.

O termo quilombo remete, de imediato, à imagem de Zumbi ou do Quilombo dos Palmares, significando *refúgio de escravos fugitivos*²². Associar quilombo ao espaço de negros fugitivos é uma forma estigmatizada de lidar com a questão, mas ainda corrente. Foi formulada a partir da visão do colonizador e não corresponde, no mais das vezes, às experiências desses espaços nem ao objetivo de sua existência:

... quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Trata-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema (MUNANGA e GOMES, 2006)

De acordo com o fragmento acima, quilombos são espaços de resistência contra a ordem estabelecida onde se experimentava e se buscava recuperar a liberdade e propor uma alternativa ao modelo de escravidão. O Quilombo dos Palmares é um exemplo, uma referência, mas não a única desse fenômeno que não foi exclusivamente brasileiro. Por toda a América onde houve forma de exploração escravista dos povos africanos surgiram esses grupos de resistência e organização social. Assumiram denominações e características diferentes em seu processo constitutivo, mas, essencialmente, refletem a luta por liberdade e espaço para desenvolver as próprias relações sociais e culturais (tradição, religião, educação). De acordo com Munanga (2004, p. 34) “o quilombo surgia onde quer que a escravidão surgisse”. Não era caso esporádico, era fato normal da sociedade escravista.

No interior dos quilombos, além dos ex-escravos, abrigavam-se “índios perseguidos, mulatos, pessoas perseguidas pela polícia em geral, bandoleiros, devedores do fisco, fugitivos do serviço militar, mulheres sem profissão, brancos e prostitutas” (MUNANGA, 2004, p. 34). Dessa forma, quilombos passam a ser sinônimos de abrigo e vida para qualquer tipo de

²² Cabe uma ressalva: a população negra é de ascendência africana e não escrava. A escravidão foi uma condição histórica imposta aos povos africanos num determinado contexto e tempo.

excluído, constituindo-se em comunidades que prezam a liberdade não apenas de um grupo, mas de todos.

A idéia de quilombo tem sofrido modificações significativas e seu conceito deve acompanhar o tempo histórico a que está associado. Estudar quilombos do século XVII admite características diferenciadas do estudo realizado sobre o assunto nos séculos XVIII e XIX, por exemplo.

Desde a Constituição brasileira de 1988, há a indicação do termo “Remanescentes de Quilombo” para as comunidades quilombolas atuais. Consta no Ato das Disposições Transitórias, artigo 68: “aos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (ITESP, 2000, p. 3).

A partir da disposição legal, a discussão entre quilombo e quilombola passa a uma esfera diferenciada: ser comunidade quilombola é condição para garantir o usufruto da terra. Num país marcado pela desigualdade e contrastes econômicos, a posse da terra significa segurança e moradia, direito preservado.

Denominar o que são comunidades remanescentes de quilombo hoje tem a ver com o uso que fazem da terra e seu processo histórico-cultural. Assim, nem todas são originárias diretamente de ex-escravos, nem predominantemente negras (embora majoritariamente). A conceituação, segundo a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” (ITESP), seguiria o padrão:

O termo Remanescente de Quilombo, conforme deliberado pela ABA – Associação Brasileira de Antropologia, em encontro realizado nos dias 17 e 18 de outubro de 1994, no Rio de Janeiro, embora tenha um conteúdo histórico, designa ‘hoje a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico’ (ITESP, 2000, p. 7).

No Brasil, hoje, há uma miríade de comunidades quilombolas. Anjos e Cypriano (2006) fizeram o seguinte levantamento: Região Norte: Amapá, 15; Tocantins, 16; Rondônia, 5; Pará, 403; Amazonas, 3. Região Nordeste: Alagoas, 52; Ceará, 79;

Sergipe, 29; Paraíba, 17; Pernambuco, 102; Piauí, 174; Rio Grande do Norte, 68; Maranhão, 734; Bahia, 469. Região Centro-Oeste: Mato Grosso, 73; Goiás, 33; Mato Grosso do Sul, 25. Região Sudeste: Minas Gerais, 204; São Paulo, 85; Espírito Santo, 52; Rio de Janeiro, 34. Região Sul: Santa Catarina, 19; Paraná, 8; Rio Grande do Sul, 143.

Esses dados são de 2006. Nos dias de hoje, esses números devem ter sofrido alterações. Todavia, apontam o processo cada vez mais complexo que compõe o cenário brasileiro, que nos faz pensar nas várias possibilidades de lidar com a diversidade.

III – Prática nas Instituições²³

Nas instituições, a tendência é homogeneizar e padronizar relações, ignorando o fato de que os grupos não são idênticos, mesmo quando pertencentes à mesma cultura, ao mesmo espaço geográfico ou a qualquer outra situação que possa lhe conferir semelhanças.

Independentemente das especificidades, as propostas pedagógicas tendem a transformar tudo num único modelo: o mesmo planejamento do professor (que não raro serve para vários anos), o mesmo conteúdo, o mesmo uniforme, as mesmas cantigas, os mesmos brinquedos, os mesmos móveis...

Seja no ensino fundamental ou na educação infantil, a estrutura curricular apresentam características que dão vazão a uma pedagogia uniforme (FORMOSINHO, 2007), marcada pelo mesmo compasso de tempo, pelas mesmas fórmulas, exercícios e avaliação:

O currículo uniforme arrasta uma pedagogia uniforme. A transmissão do uniformismo do currículo arrasta um ritmo de implementação que só pode variar dentro de estreitos limites. A duração de cada aula é a mesma, o que conduz normalmente a uniformidades pedagógicas (FORMOSINHO, 2007, p. 22).

²³ Este item tem base no texto *Educação Infantil Em Contexto: práticas para a diversidade* (SANTOS, CREPALDI e CUNHA), *apresentado na VI Semana da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Identidade e Diversidade*, em 2008.

A uniformidade pedagógica no modelo curricular “pronto a vestir, de tamanho único” é resultado de uma combinação de fatores, assim explicados:

- planejado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
- adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
- integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo);
- uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
- preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo) (FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Diante do iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo, a resposta da comunidade escolar é também única: conformismo. Os alunos obedecem e realizam suas atividades, os professores também obedecem e aplicam as atividades. Educar tornou-se ato mecânico em contraponto com o mundo muito mais dinâmico e complexo. A própria Pedagogia, em seu percurso histórico, oferece-nos meios para pensar práticas mais significativas e em consonância com a realidade, desafiando o “currículo único”. As experiências de Bruner, Malaguzzi, Paulo Freire, Freinet²⁴ e tantas outras inferem que o processo educativo não se constitui meramente de fórmulas e suas aplicações num espaço determinado e marcado pela disciplina como caracterizado pela pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Em contrapartida, a realidade que nos cerca pode promover contextos de interação e conhecimento com base na participação e no envolvimento das pessoas, contemplando seus modos de ser e viver, determinando a “práxis como locus da Pedagogia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Para uma abordagem multicultural entende-se que os moldes da pedagogia transmissiva não satisfazem suas exigências, pois não trata da “interação dos pólos entre

²⁴ Ver: *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA, orgs.).

crenças e saberes, saberes e práticas, práticas e crenças” (Idem, 28). Uma abordagem pedagógica multicultural caminha em consonância com o que Oliveira-Formosinho caracteriza como “pedagogia da participação transformativa”, onde simultaneamente, realiza:

... o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator social em crescimento, que é um sujeito autônomo, com expressão e iniciativas próprias. Mais uma vez a pedagogia revela-se na sua complexidade, integrando a autonomia individual de exercício do poder e a influência com exercício social recíproco e relacional da participação coletiva (Idem, 28).

A educação pensada para a prática em contextos multiculturais tem base nos mesmos princípios: autonomia, pertencimento, participação, liberdade e diálogo constante, transitando entre as construções do indivíduo e do coletivo. Tomando a todos por sujeitos. É, portanto, exercício de cidadania no espaço educativo.

IV – O que se pode fazer

O primeiro movimento para se trabalhar na perspectiva da diversidade é assumir que não somos uma única *tribo*, nem elementos puros. Fazemos parte de um todo complexo, composto por várias comunidades (rurais, urbanas, quilombolas, indígenas, dentre tantas outras). Mesmo com essa clareza, faz-se necessário compreender que as comunidades, em seu interior, também não são homogêneas. Por exemplo, no centro da cidade de São Paulo podem ser desenvolvidos trabalhos que envolvam os vários grupos estrangeiros (bolivianos, peruanos), os moradores de rua, as várias “tribos” juvenis etc.

A proposta veiculada pela oficina, além da discussão do tema, é que se possa experimentar algumas possibilidades para uma prática mais atenta à diversidade cultural e social. Não existem receitas, mas possibilidades para viabilizar na prática educativa, desde que façam sentido ao contexto de cada unidade.

Em relação às questões levantadas por esse texto (branqueamento, comunidades quilombolas), há algumas sugestões:

- a) Reflexão a respeito da diversidade a partir de análise de imagens e situações do cotidiano.

- b) Atividades práticas envolvendo confecção de máscaras de origem africanas, bonecos, leitura de textos e imagens, brincadeiras com corpo e movimento que possibilitem a ampliação do capital cultural referente ao tema dos educadores envolvidos.
- c) Levantamento de boa literatura referente à temática.
- d) Inclusão de diversos gêneros musicais (para ouvir, cantar, dançar).
- e) Aproximação com elementos tradicionais: vestimentas, canções, provérbios.
- f) Muito diálogo.

A intenção é que cada um desses itens dialogue com a prática dos presentes, instigando e possibilitando mudanças.

V - Algumas considerações

Trata-se de um processo que envolve reflexão, ação, avaliação para desencadear nova reflexão e ação. Ao trabalhar nessa perspectiva, o contato com os mais diversos educadores, tem trazido referências e novas formas de olhar a proposta. Por exemplo, não é raro que os participantes sintam-se tocados e exponham situações em que foram alvo de preconceito ou simplesmente ignorados. Também há aqueles que pensam que apenas discutir o assunto já é “sinal de exclusão”. Em várias ocasiões, o termo para definir o foco desse estudo é “surpresa”.

Tomo a liberdade de reproduzir o comentário de uma participante. Envolvida na produção de máscaras africanas e meditando a respeito de alguns provérbios africanos apresentados ao grupo, disse, lembrando Paulo Freire: “discutir essas questões e participar desse encontro foi para mim sinônimo de alfabetização, pois não conhecia nada a respeito e a partir de hoje fui alfabetizada nessa nova linguagem”.

Fica o convite para essa “nova alfabetização” dos olhares e práticas para a diversidade, para pensar e agir em contextos diversos, atentando às necessidades

específicas e para uma práxis educativa que fuja aos estereótipos do currículo uniforme, pautada no diálogo constante entre educadores, crianças e famílias.

Referências Bibliográficas

ANJOS, R. e CYPRIANO, A. **Quilombolas. Tradições e Cultura de Resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

DAVILLA, J. **Diploma de Brancura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Professores Negros Sumiram da Fotografia**. Artigo de GASPARI, Elio. Folha de São Paulo, 06/09/2006.

ITESP, São Paulo. **Negros do Ribeira: reconhecimento étnico e conquista do território**. São Paulo: ITESP, vol. 3, 2000 (Série Cadernos ITESP/Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania).

MUNANGA, K., GOMES, N. L., **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. **O Negro na Sociedade Brasileira: resistência, participação, contribuição**. Brasília: Fundo Cultural Palmares – MINC, 2004

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T., PINAZZA, M. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007.

PICOLLI, V. A identidade brasileira no século XIX. <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/>, 2007. Acesso em 02/11/2009

SANTOS, M. W., CREPALDI, R., e CUNHA, T. **Educação Infantil em Contexto: práticas para a diversidade**. VI Semana da Educação da Universidade de São Paulo: Identidade e Diversidade, 2008 (anais). Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/anais>.

Imagem:

Redenção de Can, Modesto Brocos y Gomes, 1895

Disponível em: <http://www.planeta.coppe.ufrj.br/artigo.php?artigo=1035>

Pós-fácio

Chegamos ao final deste livro e conseguimos vivenciar muitas experiências interessantes ultrapassando inúmeros preconceitos e experiências.

As nossas vivências nos mostraram que, devido aos avanços e às transformações dos últimos cinquenta anos, as crianças não conseguem viver e desfrutar da sua infância, não conseguem participar de atividades não estruturadas que possam favorecer a sua aprendizagem e impulsionar o seu desenvolvimento.

Os educadores, por sua vez, mesmo conhecendo a riqueza de experiências que o brincar pode oferecer às crianças, sentem-se despreparados e, por vezes pressionados a não utilizá-lo na escola com a justificativa de que há um *currículo a ser cumprido* e é isso que será exigido nos exames de avaliação.

Parece que estamos esquecendo que o brincar, não só é uma atividade normal das crianças como é um componente vital para que se desenvolvam.