

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Gisela Wajskop

Professora do Centro de Educação da PUC-SP

RESUMO

O texto apresenta uma concepção sócio-histórica do brincar e faz um panorama de sua evolução nas teorias e práticas pedagógicas pré-escolares ocidentais. Baseado em trabalhos de Brougère, Henriot e Vygotsky, desenvolve a idéia de que a valorização do brincar na educação infantil está associada a uma nova imagem de criança que vem sendo construída em função do seu *status* social, a partir dos séculos XVI e XVII. Levanta questões a respeito de algumas competências profissionais necessárias para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. BRINCAR — EDUCAÇÃO INFANTIL — PRÁTICA PEDAGÓGICA — TEORIA PRÉ-ESCOLAR

ABSTRACT

PLAY IN PRESCHOOL EDUCATION: SOME QUESTIONS. This reading presents a socio-historical view of play and forms of the theories and pre-school educational practices of the Western world the panorama of the evolution of play. Based on the works of Brougère, Henriot, and Vygotsky, the author develops the idea that the merit attributed to play in the education of the young child is associated with a new image of the child. Since the sixteenth and seventeenth centuries, this image has been building on the base of the child's social status. The author raises questions concerning some professional capabilities necessary to educational work in day centers and preschools.

* Artigo preparado inicialmente para aula proferida para o Grupo Gestor do Projeto de Formação de Educadores Infantis da região metropolitana de Belo Horizonte, em 5 de julho de 1994.

Nas sociedades ocidentais atuais, sempre que se pensa na criança e nos seus cuidados e educação, faz-se uma referência ao brincar.

Normalmente, a aceitação da brincadeira como parte da infância é conseqüência de uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança.

Contudo, a concepção de educação da criança que a vincula a uma determinada forma de brincar tem origem nas concepções românticas de homem e educação, tendo contribuído também a crescente distinção entre criança e adulto, como categorias sociais com direitos e deveres diversos, que vem sendo construída pelos homens depois da Idade Média. Essa diferenciação entre criança e adulto, em nossa sociedade, é equivalente àquela estabelecida entre brincar e trabalhar, pelo menos teoricamente.

É apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira, da forma como a entendemos hoje, ganhou espaço na educação das crianças pequenas. Para situar algumas questões sobre o papel da brincadeira na educação infantil, hoje, faremos uma pequena introdução histórica sobre o assunto nas sociedades ocidentais.

DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS

Na Antiguidade, as crianças participavam, tanto quanto os adultos, das mesmas festas, dos mesmos ritos e mesmas brincadeiras. Segundo Ariès (1981, p. 94), nessa época o trabalho não ocupava tanto tempo do dia e nem tinha o mesmo valor existencial que lhe atribuímos neste último século. A participação de toda a comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida.

Gradativamente, ainda segundo Ariès, esses jogos, brincadeiras e divertimentos passam a sofrer uma atitude moral contraditória. Por um lado, eram admitidos sem reservas pela grande maioria das pessoas, por outro, eram proibidos e recriminados pelos moralistas e pela Igreja, que os associavam aos prazeres carnais, ao vício e ao azar.

Entretanto, essa atitude de reprovação total modificou-se ao longo do século XVII, principalmente sob a influência dos jesuítas. Segundo Mary Del Priore¹, a partir do século XVI, difundiam-se duas representações infantis que estavam na base da educação das crianças índias e mestiças no Brasil: o mito da criança-santa e o da criança que imita Jesus, cujas brincadeiras serviriam de base para uma educação disciplinar e integradora.

Os humanistas do Renascimento perceberam as possibilidades educativas dos jogos e passaram a utilizá-los. Passou-se a considerar as brincadeiras e jogos como uma forma de preservar a moralidade dos "miniadultos", proibindo-se os jogos considerados

"maus" e aconselhando-se aqueles considerados "bons".

Em seguida, uma preocupação dos Estados Nacionais com a moral, a saúde e o bem comum contribuiu para a elaboração de propostas e métodos baseados em jogos — sobretudo ligados à educação física — cada vez mais especializados, de acordo com as idades e o desenvolvimento infantil. A brincadeira, como um comportamento infantil e espontâneo, ganhou um valor em si.

O prazer, característico da atividade de brincar, passou a ser visto como um componente da ingênua personalidade infantil, como uma atividade inata e que protegia dos males causados pelo trabalho árduo e desgastante do mundo adulto. A brincadeira passou a ser concebida como a maneira de a criança estar no mundo: próxima à natureza e portadora da verdade.

Em contraposição ao racionalismo, o romantismo inaugurou um período em que a infância vai ser associada à natureza, ao imediato, à intuição; a inocência e fragilidade da criança garantiriam um investimento educacional voltado para a verdade contida no brincar e para a preservação de sua pureza.

Os trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), na Europa, contribuíram, ao lado do protestantismo, para o nascimento de um novo sentimento de valorização da infância. Essa valorização, baseada numa concepção idealista e protetora da criança, aparecia em propostas voltadas para a educação dos sentidos da criança, fazendo uso de brinquedos e centradas na recreação. Deu-se início à elaboração de métodos próprios para a educação infantil, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim.

Sob a influência dos pensamentos e das filosofias de suas épocas, cada um à sua maneira, os pedagogos Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Décroly (1871-1932) elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, legando à educação grande contribuição. Com Fröbel, por exemplo, inaugurou-se uma educação institucional baseada no brincar. Os médicos que o sucederam, e se tornaram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época, propuseram uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que traduzia a crença em uma educação natural dos instintos infantis.

Fröbel, na Alemanha, organizou seus jardins de infância em torno dos *dons*, termo que designava os brinquedos de livre manipulação pelas crianças. Pauline Kergomard, na França, propôs, um pouco mais tarde, as escolas maternas, em substituição aos asi-

1 Constatamos, entre Ariès e Priore, uma defasagem na delimitação dos séculos que marcaram uma mudança nos sentimentos sociais de infância. Mantivemos essa diferença na medida em que ela indica a atualidade do tema e a necessidade de mais pesquisas e estudos que comprovem as teses desenvolvidas pelos autores.

los infantis. Com base principalmente na observação das crianças, ela elaborou uma pedagogia científica que propunha a brincadeira como atividade livre de aprendizagem e espaço educacional. Em outra direção, as Casas *di Bambini* montessorianas foram organizadas em torno de atividades dirigidas e de trabalho (antecipação de trabalhos práticos e de vida diária), para contrapor-se à brincadeira, considerada uma atividade inata infantil, sem fins educativos.

As concepções de educação infantil que vêm sendo construídas historicamente têm reiterado e/ou tomado de empréstimo as idéias propostas por esses teóricos de fins do século XIX e início do século XX, ou seja, a inserção das crianças nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e nos "treinos" de habilidades e funções específicas.

À espera de que a criança se torne adulta e se insira no sistema de produção do qual foi excluída gradativamente no decorrer da história do capitalismo, a ela é designado um ofício próprio nas instituições de educação infantil, transformando a pré-escola numa espécie de grande brinquedo educativo.

A conquista de um espaço diferenciado para a criança, transformada em "enfant-roi" (criança-rei) dentro da família nuclear burguesa e da vida urbana nascente, a partir da revolução industrial, as primeiras pedagogias científicas e o estudo aprofundado do desenvolvimento infantil a partir do final do século XIX modificaram, ainda mais, o sentido da brincadeira na educação e sua aceitação social.

O movimento da Escola Nova europeu e americano (1889-1918), por seu turno, herdou as concepções de criança ativa e lúdica já elaboradas por Fröbel. Dewey, principal teórico do movimento escolanovista, concebia a brincadeira como uma ação livre e espontânea. A brincadeira, na sua teoria, é a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança e por isso tem um fim em si mesma (Kishimoto, 1992. p.61).

Os ideais escolanovistas, no Brasil, embora já estivessem presentes nos primeiros jardins de infância dos tempos imperiais, ganharam espaço na educação infantil nos anos 20 e 30 deste século. Nas escolas primárias, utilizavam-se os jogos como meio de ensino; nos parques infantis paulistas, sob a influência do movimento modernista e da recuperação do folclore como elemento da cultura, as brincadeiras foram utilizadas como um fim em si mesmas, lugar de experiência cultural, física e de recreação das crianças.

A constatação e valorização da brincadeira, considerada atividade espontânea da criança pela ciência psicológica e pela própria psicanálise, auxiliaram e estimularam também a criação de uma criança brincante. As teorias psicológicas de desenvolvimento — de Piaget, Wallon, Vygotsky — e pedagógicas — Kergomard, Fröbel, Décroly e os teóricos da Escola Nova — contribuíram para a constituição de uma criança que se define socialmente pelo não-trabalho e pelo brincar ativo.

A divulgação da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, entre nós, a partir dos anos 60/70, e sua influência nas creches e escolas maternas através de revistas especializadas, manuais para professores e cursos de formação em serviço contribuíram para a afirmação da infância como período primordial do desenvolvimento do ser humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação infantil.

Em São Paulo, podemos constatar que, a partir da década de 60, a psicologia piagetiana do desenvolvimento e, posteriormente, a crítica ao espontaneísmo escolanovista, a difusão das teorias psicanalíticas e das psicologias socioconstrutivistas — Winnicott, Vygotsky, Elkonin e Wallon, principalmente — deixaram suas marcas no imaginário do profissional de educação infantil.

Fröbel, Montessori e Décroly contribuíram, e muito, na superação de uma concepção tradicionalista do ensino pré-escolar, inaugurando um período histórico no qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres ativos. Entretanto, é preciso apontar as limitações do uso de suas idéias nos dias de hoje. Ao influenciar a pedagogia pré-escolar brasileira — a partir de sua entrada no país por meio do movimento da Escola Nova —, os pensamentos fröbeliano, montessoriano e decrolyano têm-se transformado, principalmente após os anos 70, com a priorização dos programas de educação compensatória, em meros instrumentos didáticos.

As propostas dos três, apesar de diferentes, contêm estratégias de ensino com as quais pretende-se que as crianças aprendam noções de forma, tamanho, cor, assim como a dominar movimentos corporais e funções básicas de aprendizagem. São marcadas por uma concepção cumulativa e progressiva de conhecimento, cuja elaboração vai dando-se a partir de uma exploração empírica da realidade que parte do simples ao complexo e do concreto ao abstrato. Concebem a língua como código lingüístico de comunicação e não como um sistema de representação, sugerindo exercícios mecânicos baseados no treino visual, auditivo e de memória.

Podemos observar, mais recentemente, uma tendência das pré-escolas brasileiras a utilizar materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, cujos fins encontram-se no próprio material, dessa forma descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças.

Assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola.

A partir da introdução das teorias da privação cultural no país, as classes de educação pré-escolar nas

redes públicas de 1º grau passaram a desenvolver atividades curriculares compensatórias de supostos *déficits* lingüísticos, cognitivos, afetivos e alimentares infantis, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais e familiares. Essas atividades também se apoiaram em materiais lúdicos e brinquedos, que por si sós deveriam ser capazes de ensinar às crianças os conteúdos programáticos. Por ser atividade controlada pelo professor, a brincadeira aparecia como um elemento de sedução oferecido à criança, que não pode ter a iniciativa de escolher o tema, nem os papéis, nem os objetos e nem mesmo o conteúdo da brincadeira. Pertencendo o seu controle ao adulto, garante-se apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para orientá-la para a escola.

Embora a ciência e o debate político tenham trazido avanços consideráveis no que tange à educação e aos cuidados infantis em instituições coletivas a partir do final do século passado, essas teorias, ao se reproduzirem atualmente sem uma reflexão distanciada no tempo e no espaço, transformaram-se em mitos e idealizações que nem sempre correspondem às necessidades reais da educação e cultura das crianças de nossa época.

As imagens, idéias e representações da infância, construídas a partir da pesquisa científica, do debate social e das imagens tradicionais de criança e de brincadeira foram difundidas e são hoje geralmente aceitas por toda a população. No entanto, parece que produziram efeitos perversos a partir dos quais devemos refletir para superar determinadas práticas institucionais ainda baseadas na recreação, no espontaneísmo, ou no seu inverso, o conteudismo. Mais complicada, ainda, é a constatação, hoje, de uma ausência de brinquedos e da brincadeira em creches e pré-escolas dirigidas às camadas populares.

Os problemas colocados pela educação, pela ética e pela moral pós-moderna fazem-nos refletir sobre o fato de que a infância não é mais apenas um investimento no futuro da criança, nem tampouco a realização do sonho material e simbólico do adulto. As novas imagens de crianças que se elaboram não são nem as "miniadulto", nem as "enfant-roi". As crianças têm-se constituído em parceiros diversos dos adultos e portadores de singularidades, com os quais devemos e/ou podemos negociar afetos, interações, conhecimentos e espaço social. A partir dessa constatação poderemos ajudá-las a entrar no campo das interações sociais de maneira diferente no presente, mediante a reivindicação do seu direito ao brincar.

Só a compreensão e aceitação desses fatos pode auxiliar-nos a entender os vínculos entre educação e brincadeira na educação infantil.

O QUE É BRINCAR?

Essa questão é discutida tanto por Brougère (1993), quanto por Henriot (1989). Em sua recente obra *Sous couleur de jouer*, Henriot desenvolve a idéia de que

o brincar está associado a uma nova imagem de criança que vem sendo construída em função do seu *status* social.

Para este autor, o brincar passou por diversas concepções na História da Filosofia, da Pedagogia e das demais áreas das ciências e das artes. Tal diversidade só pode ser compreendida se tomarmos o fato de que brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos. Nessa perspectiva, a noção de brincar pode e deve ser considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitadas pela linguagem num determinado contexto social.

Assim considerado, o brincar constitui um fato social e refere-se a determinada imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específicos. É uma atitude mental definida pelo que Brougère denomina de metalinguagem ou linguagem de segundo grau², ou seja, a brincadeira compreende uma atitude mental e uma linguagem baseadas na atribuição de significados diferentes aos objetos e à linguagem, comunicados e expressos por um sistema próprio de signos e sinais.

Em sua obra mais recente, Brougère reapresenta todos os autores que escreveram sobre o brincar infantil, demonstrando o papel determinante da filosofia romântica na transformação de um pensar sobre a brincadeira assimilada à concepção de criança. Segundo ele, antes de Jean-Paul, o precursor do romantismo alemão, "não existia um pensamento sobre o brincar. O brincar não tem valor em si, ele se opõe às atividades sérias e apresenta-se como uma substituição de algo que lhe toca, seja sob a forma de recreação, relaxamento necessário ao esforço intelectual, seja pelo faz-de-conta, forma de interpretação que permite à criança aprender.

"Com o Romantismo e sua nova concepção de infância, a brincadeira ganha uma seriedade no interior de um sistema de inversão de valores proposto por esta corrente de pensamento e pode aparecer como o espaço de uma educação "inaturali" (1993. p.219).

Para Brougère, ainda, essa concepção desenvolve-se, inicialmente, sob forma literária no pensamento romântico para, só mais tarde, encontrar sua tradução prática nos trabalhos desenvolvidos por Fröbel. Em seguida, a ciência do século XIX irá recuperar a idéia determinista e inatista de aprendizagem contida nas concepções de criança e brinquedo evocadas pela filosofia, transformando a brincadeira na atividade que possibilita a recapitulação da humanidade pela criança, ou do pré-exercício da vida adulta. Brougère afirma também que as relações encontradas entre brin-

2 Essas noções fazem parte das anotações do curso ministrado por Gilles Brougère na Faculdade de Educação da USP, no período de 19 a 21 de setembro de 1994.

cadeira e educação no decorrer da história contemporânea foram importantes para transformar a imagem de frivolidade e gratuidade que se tinha da atividade lúdica.

A brincadeira terá que perder seu caráter de jogo, ganhando utilidade com relação ao futuro da criança, para poder ser aceita como atividade infantil. Segundo os estudos de Brougère, "a brincadeira precisou ser concebida como uma vantagem evolutiva para manter-se enquanto atividade infantil. Ela serve para alguma coisa, não pode ser fútil. A biologia fundou o valor educativo da brincadeira e a psicologia, distanciando-se de sua origem biológica, reconstrói essa concepção. Claparède aparece, desse ponto de vista, como o vínculo entre a biologia, a psicologia e a pedagogia. Os seus escritos revelam, de forma jamais encontrada em outro autor, que a brincadeira é a educação espontânea da criança" (Brougère, 1993, p.227).

Brougère e Henriot propõem uma análise sociocultural do brincar a partir de suas representações nas diferentes sociedades, em diferentes épocas. Mais do que um comportamento a ser observado, a brincadeira requer uma forma de pensamento para poder existir. E esse fato é demonstrado, por Brougère, na estrita assimilação do brincar com a idéia de criança. Abusando mais uma vez do autor, reiteramos sua idéia de que: "Se a brincadeira aparece como portadora de um potencial educativo, isto se deve, provavelmente, menos às características intrínsecas do indivíduo em desenvolvimento e mais às estratégias estabelecidas pelas sociedades para fazer da criança um ser social" (p.126).

No entanto, se a atividade do brincar tem sido, historicamente, assimilada a uma forma mais livre e informal de educação da criança pequena, por que é tão difícil para os adultos, em especial os profissionais de educação infantil, relacionarem-se com ela?

PROPONDO UMA OUTRA CONCEPÇÃO

Ocorre que, contrariamente à natureza do brincar, a educação formal e institucional baseia-se no controle de aprendizagens e conteúdos.

Por outro lado, as concepções inatistas e espontaneístas sobre o brincar contaminam o pensamento e as práticas da maioria dos profissionais de educação infantil. Advêm daí diversas formas de relação com a brincadeira das crianças, das quais enumeraremos algumas: oferta de um período de recreação para relaxamento e dispersão de energias fora da sala; utilização como meios de ensino e transmissor de conteúdos programáticos definidos pelo professor; inexistência absoluta de brinquedos e horário para brincar. Essas práticas, no entanto, não pressupõem uma ação educativa planejada e consciente com relação ao brincar por parte do profissional.

Se consideramos, no entanto, que a criança está imersa, desde o nascimento, num contexto social que a identifica como ser histórico e que pode por ela ser modificado, é importante superar as teses biológicas e etológicas da brincadeira. Essas teorias idealizam a criança, empobrecendo as possibilidades educacionais de creches e pré-escolas.

O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável.

Essa concepção foi elaborada, inicialmente, pelos pesquisadores da Escola Russa, no início deste século, com base na crítica ao subjetivismo da psicologia ocidental e ao espontaneísmo advindo das teorias inatistas do brincar. Vygotsky, Elkonin, Leontiev e Usova são alguns de seus principais representantes (França-Wajskop, 1990, p.42-3). Seus estudos puderam ser enriquecidos com as pesquisas feitas em creches por Wallon, nas creches francesas, nas décadas de 60/70, pelas pesquisas sobre a história das mentalidades iniciadas por Ariès na década de 70 (Ariès, 1981), na França, e pelas pesquisas da equipe do Laboratoire du Jeu et du Jouet, atualmente em andamento na Universidade de Paris-Nord.

Nessa perspectiva, o brincar é, ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adultos. É uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais. No entanto, é importante ressaltar que, pelo seu caráter aleatório, a brincadeira também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente.

A contradição dessa atividade só pode ser encontrada e resolvida a partir de uma decisão pedagógica e objetiva sobre os caminhos que se quer ampliar para as crianças.

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas na medida em que, segundo Vygotsky, é aí que ela "... sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real é motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui no

mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (1984. p.117).

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

A brincadeira pode transformar-se, assim, em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista.

Nessas interações, elas buscam resolver, no nível simbólico, a contradição entre a liberdade da brincadeira e a submissão às regras por elas mesmas estabelecidas, determinando os limites entre a realidade e seus próprios desejos. Nesse processo, desenvolvem aquilo que Vygotsky denomina “autocontrole”.

Podem, ainda, interagir com seus pares de forma autônoma e cooperativa, compreendendo e agindo na realidade de maneira ativa e construtiva.

Ou seja, a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente. Essas atividades, a partir geralmente do primeiro ao terceiro ano de idade, variam conforme a origem sociocultural das crianças e podem ser caracterizadas como indicamos a seguir.

- Existe um enredo ou situação imaginária a partir da qual as crianças brincam e se comunicam, atribuindo significados diversos a ações e objetos. Essa característica pode ser identificada por uma forma singular de utilização da linguagem, através do condicional verbal ou de sinais e gestos corporais próprios à brincadeira.

- Ao brincar, as crianças podem atribuir a si próprias outras características, fantasiando-se e representando papéis como se fossem um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc. Podem, também, manipular objetos ou bonecos para os quais são atribuídas características singulares.

- As crianças podem utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, podem atribuir aos objetos significados diferentes daqueles que normalmente possuem, transformando-os em brinquedos.

- As crianças imitam e representam as interações presentes na sociedade na qual vivem.

- Toda brincadeira possui regras que são definidas e respeitadas por aqueles que brincam.

- É durante o processo de interação e negociação entre aqueles que brincam que são atribuídos significados às ações, aos objetos e aos personagens com os quais as crianças brincam. Isto quer dizer que as brincadeiras se constroem durante o processo de brincar.

- As crianças decidem sobre o que, com quem, onde, com o que e durante quanto tempo brincam. Decidem, no processo, mudanças nos papéis, no uso dos objetos e nas ações imaginativas que se desenvolvem.

- As brincadeiras são desprovidas de finalidades ou de objetivos explícitos.

Compreendendo a brincadeira dessa forma, podemos afirmar que a educação infantil tem-se utilizado de um recurso bastante rico, mediante o qual as crianças podem apropriar-se do mundo não diretamente, mas ativamente por meio da representação. No entanto, a brincadeira deixa de ser concebida como uma característica inata da natureza infantil e passa a ser vista como uma atitude e uma linguagem que é aprendida nas relações sociais e afetivas desde a mais tenra idade.

Como atividade dominante na infância, tendo em vista as condições concretas da vida das crianças, a brincadeira pode ser uma das formas pelas quais estas começam a aprender. Pode ser, também, o espaço privilegiado onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e onde elas se apropriam das funções e das normas de comportamentos sociais.

Para Vygotsky, a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores, mediante a apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças têm acesso à vida intelectual e afetiva daqueles que as rodeiam.

É por isso que, para ele, a brincadeira, “...cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (1984. p.114).

Portanto, a brincadeira é uma *situação privilegiada de aprendizagem infantil*. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu

mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

É por essa razão que Vygotsky considera que a brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal", que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Ainda segundo esse autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz-de-conta, de regras, e podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

Cada uma dessas características pode aparecer de forma mais evidente ou em um tipo ou outro de brincadeira, tendo em vista a idade e a função específica que desempenham junto às crianças.

Para finalizar, é preciso reiterar que a brincadeira, como qualquer atividade humana, é uma ação que é aprendida pelas crianças, desde a mais tenra idade, nas relações que estabelecem com parceiros mais experientes quando bebês, parceiros da mesma idade ou mais velhos quando mais crescidas.

O contato, manipulação e uso dos brinquedos, por seu lado, possibilita às crianças uma aprendizagem multidisciplinar das formas de ser e pensar da sociedade. Os brinquedos são, nesta perspectiva que vimos desenvolvendo, objetos socioculturais portadores de imagens, além das funções cognitivas e motoras geralmente evocadas. Ao se apresentarem como uma produção do mundo adulto dirigido às crianças, propõem a estas uma forma singular de ver e representar a realidade, assim como trazem em si uma concepção de infância. Segundo Brougère, um brinquedo não é a realidade, mas uma forma de representá-la. Entendidos dessa maneira, os brinquedos, sejam industrializados ou artesanais, constituem-se em mediadores das crianças com a sociedade e também medeiam as interações entre as crianças, facilitando a construção dos papéis sociais e dos sistemas de representação, através de sua utilização nas brincadeiras.

Considerar desta forma a brincadeira e o brinquedo na sua relação com a educação infantil impõe uma reflexão sobre as atitudes e práticas educativas normalmente assumidas pelos profissionais em contato com as crianças. Implica, ademais, a elaboração de um programa claro e organizado da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades, dos materiais e dos brinquedos que são propostos nas creches e pré-escolas.

Na mesma medida implica, ainda, uma articulação com as diferentes atividades e conhecimentos a se-

rem trabalhados com as crianças, bem como com a organização do trabalho na instituição. Isso porque, podendo constituir-se como o eixo condutor do programa, pode estar articulado às propostas de cada grupo etário e aos trabalhos realizados pelos responsáveis pela alimentação, pelo sono, pela limpeza e pelo trabalho com os pais e com a comunidade. Daí a importância na observação e registro diário dos temas das brincadeiras, de suas motivações junto ao grupo e a cada criança em particular, da forma como o espaço é utilizado, dos objetos e brinquedos usados e das formas de interação. A partir do registro, cabe às profissionais planejar e replanejar, diariamente, as atividades a serem desenvolvidas nas instituições, levando-se em conta as faixas etárias, os ritmos individuais, as condições sociais e culturais das crianças e suas famílias.

Dessa forma, a brincadeira poderá configurar-se como espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis e se transformar em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos, por meio das interações entre crianças e adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento.

A profissional, atenta, poderá interferir na ampliação de possibilidades de usos dos materiais e dos espaços pelas crianças, assim como tornar fácil o acesso a diferentes conhecimentos, mediante a utilização de livros, filmes, televisão, passeios e tudo aquilo que ela for capaz de criar.

No entanto, a indeterminação, a aleatoriedade, o caráter ritual e simbólico da brincadeira muitas vezes ameaça o adulto, ele mesmo impossibilitado de brincar com suas questões e problemas vitais. Talvez seja por isso que esses mesmos adultos não se permitem ter atitudes lúdicas, comunicando e atribuindo significados diversos à vida e aos sentimentos no trabalho com as crianças. Talvez apenas os adultos que suportem a circulação de uma metalinguagem no cotidiano profissional e aceitem agir com base em um conceito de trabalho prazeroso e criativo possam permitir-se brincar com as crianças.

Além da questão relativa às atitudes dos adultos parece-me que a integração entre trabalho e brincar é, hoje, um dos maiores desafios com os quais nós, profissionais de educação infantil, nos defrontamos.

Observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam, assim como nossas atitudes, idéias e dificuldades frente a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar nossa própria prática profissional!

São estas algumas das idéias que podem auxiliar a pensar, neste momento, a organização e o trabalho com as crianças em nosso país, impulsionando novos investimentos na formação dos profissionais de educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme. Paris, 1993. Thèse pour le Doctorat d'État des Lettres et Sciences Humaines. Université Paris V.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude, PREVOT, Jean. O Ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, n.59, 1986.
- FRANÇA-WAJSKOP, Gisela. O Papel da brincadeira na educação das crianças. *Idéias*, São Paulo, FDE, n.7, 1988.
- _____. *Tia, me deixa brincar!* O espaço do jogo na educação pré-escolar. São Paulo, 1990. Diss. (mestr.) PUC-SP
- HENRIOT, Jacques. *Sous couleur de jouer: la métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo, a criança e a educação*. São Paulo, 1992. Tese (livre-doc.) USP
- LEONTIEV, Alexis N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- PRIORE, Mary del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, p.10-27. O Papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. et alii. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
-