

Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?

Tizuko Morchida Kishimoto

Resumo

O estudo focaliza a educação infantil no Brasil e no Japão para verificar se prevalece o ensino ou o brincar. Investiga também as razões da diminuição do número de crianças nas escolas infantis em 2006. A apropriação da pedagogia froebeliana é o ponto comum nos primeiros jardins de infância: o Japão adota as brincadeiras livres para desenvolver a cultura lúdica, e o Brasil, as atividades dirigidas com o uso de jogos pedagógicos. A diminuição do número de crianças nas escolas infantis, no ano de 2006, tem causas distintas: no Japão é fruto do impacto do baixo nível demográfico, e no Brasil, da transferência das crianças de seis anos para o ensino fundamental.

Palavras-chave: ensinar; educação infantil; atividade lúdica; jardins de infância.

Abstract

Preprimary education in Brazil and Japan: accelerate teaching or preserve playing?

The study focus on the nursery education in Brazil and Japan in order to verify if it focus on teaching or playing. It investigates also the reasons for the decrease in the number of children enrolled in schools in the year of 2006. The froebelian education is the first common point: Japan's kindergartens adopt free playing games to develop the culture of amusement, and Brazil in its turn provides orientated activities with pedagogical toys. The decrease of registered children in schools in 2006 has distinct reasons: in Japan it is due to the impact of the falling birthrate, and in the case of Brazil, children at six years old were placed in the compulsory educational system.

Keywords: teaching; childhood education; ludic activity; preprimary schools.

Dois países – com geografia, cultura e história distintas – vivem o mesmo problema: acelerar o ensino ou preservar o brincar. Percorrer a história da educação infantil pode evidenciar o posicionamento do Japão e do Brasil no enfrentamento da questão.

Constituído por arquipélago com quatro grandes ilhas – Hokkaido, Honshu, Shikoku e Kyushu –, o Japão tem uma extensão superficial de 372.487 km², sendo pouco maior que o Estado de São Paulo, com 247.898 km². Dotado de geografia inóspita, o país tem apenas 25% de seu território com regiões planas, sendo todo o restante ocupado por montanhas e encostas abaladas por vulcões e tufões. Seu relevo expressa a beleza natural do país, com majestosas montanhas dos Alpes japoneses ornamentadas pelo monte Fuji. Nesse exíguo espaço, encontram-se movimentadas cidades como Tóquio, Osaka e Kyoto e pode-se usufruir de rica cultura como teatro *kabuki*, concerto sinfônico ao estilo ocidental, dança *gagaku*, *shamishen*, sessão de *rock* ou movimentadas partidas de *soka* – futebol (Kishimoto, 1995).

Atualmente, a homogeneidade da população predominantemente de japoneses, com pequena parcela de *ainus* (população de pele branca e traços ocidentais), recebe minorias de imigrantes coreanos (1 milhão), chineses (500 mil), filipinos (500 mil), brasileiros (250 mil), entre outros. A maioria dos brasileiros *nikkeis* (descendentes de japoneses) que trabalham e residem no Japão é conhecida como *dekassegui*.

O sistema escolar japonês oferece jardins de infância para crianças de três a cinco anos; ensino compulsório de nove anos, incluindo a primária

e a secundária inferior; três anos de escola secundária superior; e cursos técnicos e superiores. A creche (*hoikuen*), que atende crianças de zero a três anos, é mantida pelo Ministério de Saúde e Bem-Estar Social. No jardim de infância, os agrupamentos infantis apresentam a seguinte proporção entre adultos e crianças: 20 crianças de três anos, com dois professores, e 30 crianças de quatro e cinco anos, com um professor. As crianças permanecem quatro horas na instituição, mas os professores são contratados em tempo integral para atendimento aos pais, preparo de materiais e planejamento. Quando há inclusão de alguma criança com necessidades especiais, está previsto um especialista que permanece na instituição para dar suporte geral.

Em 2005, o Japão dispunha de 13.949 jardins de infância, com 1.738.766 crianças (882.771 meninos e 855.995 meninas) e 110.303 professores (6.807 homens e 103.586 mulheres), o que equivale a 6,57% do gênero masculino nas escolas infantis. A maioria dos professores (89.259) é contratada em tempo integral. Há 435 professores de creches, 10.083 diretores e 3.847 vice-diretores, 1.926 assistentes de professores e 4.843 instrutores temporários, todos em tempo integral. Profissionais em tempo parcial são 13.869, sendo 9.762 homens (Japan, 2006a).

Entre as prioridades estabelecidas pelo governo japonês para a educação do século 21 encontram-se: organizar classes com 20 estudantes para estimular o desenvolvimento individual; encorajar a participação em programas comunitários; ampliar a educação moral (*Kokoro Note*), com envolvimento da família e da comunidade; implementar o ambiente educativo de modo prazeroso e livre de preocupações; promover um plano de crianças *ikiiki* (ativas) e escolas com envolvimento parental; formar professores como profissionais da educação; promover universidades abertas para o mundo; estabelecer uma nova visão de educação para o novo século; e implementar os fundamentos da educação por meio do Plano de Educação (Japan, 2006b). Tais orientações parecem ser compatíveis com a nova era da paz e da harmonia (*heisei*), que se configura, a partir de 1989, com a posse do novo imperador Akihito.

O Brasil tem uma extensão territorial de 8.514.215,3 km², com 27 unidades de federação, 5.527 municípios e 186 milhões de habitantes. Sua população é formada por grandes ondas migratórias de povos indígenas, portugueses, africanos, imigrantes europeus e de várias partes do mundo – entre os quais os japoneses, que chegaram no início do século 20, em 1908. Estes compõem 0,5% da população brasileira de descendência asiática (japoneses, chineses e coreanos), somando cerca de um milhão de indivíduos, concentrados especialmente em São Paulo e no Paraná (Brasil, 2006).

O elevado crescimento da população, após a 2ª Guerra Mundial, resulta da redução lenta da natalidade e da queda acentuada da mortalidade. Com taxa média de crescimento anual em torno de 2,6%, a população dobrou em 30 anos – no período de 1950 a 1980, passou de 51,9 para 119 milhões – e triplicou de 1940 a 1980, passando de 41 para quase 120 milhões (Crescimento... 2007).

O sistema educacional brasileiro inclui a educação básica – composta por educação infantil (0 a 5/6 anos), ensino fundamental de nove anos (6 a 15 anos) e ensino médio de três anos (16 a 18 anos) – e o ensino superior de quatro ou mais anos.

A educação infantil¹ composta pelas creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5/6 anos) é a primeira etapa da educação básica, desde a especificação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Embora a legislação seja explícita em relação ao público atendido, políticas locais levam as instituições infantis (creches e pré-escolas) a oferecerem os serviços, indistintamente, às crianças de 0 a 5/6 anos.

Em 2006, a educação infantil dispunha de 7.016.095 crianças matriculadas – 1.427.942 em creches e 5.588.153 em pré-escolas. O atendimento em creches é majoritariamente público, com 1.427.942 matrículas, enquanto 265.914 são privadas. Na pré-escola, de 5.588.153 matrículas, apenas 1.439.927 são privadas (Brasil, 2007). Dadas a dimensão do País e as diferenças regionais, a proporção de adultos e crianças em cada agrupamento varia. Há uma média de 25 crianças por agrupamento, mas existem regiões, como na capital paulista, em que a pré-escola pública insere em um único grupo cerca de 35 a 40 crianças, com apenas um adulto. Apenas 20% dos professores de pré-escola têm diploma universitário. O censo de 2006 não traz dados sobre a formação dos docentes de creches. Os professores de pré-escolas são contratados em tempos parciais e muitos assumem docência em outro período, em outras instituições, o que prejudica a qualidade do trabalho. Apenas nas creches, que oferecem tempo integral às crianças, há um contrato de tempo integral para os educadores.

Além das diferenças geográficas, culturais e educacionais, até na adoção da pedagogia froebeliana, nos jardins de infância, no final do século 19, encontram-se peculiaridades.

Cultura lúdica ou cultura pedagógica?

A cultura é algo peculiar, relativo às atividades humanas, produções, formas de expressão, comportamentos e instituições sociais gerados, processados e formatados por um tempo particular (Mouritzen, 1998).

Crianças vivem com adultos e partilham da cultura. Suas atividades e redes de comunicação são todas culturas infantis, no sentido amplo de cultura. Entre as diversidades da cultura infantil, interessa a estética, as formas de expressão simbólica, que é a cultura do brincar. Para diferenciar esta cultura de outros tipos de cultura da criança, é preciso mencionar três grandes tipos de cultura da criança (Mouritzen 1998):

- 1) cultura produzida para crianças por adultos, como literatura infantil, drama, música, televisão, vídeo, jogos de computadores, brinquedos, doces e propagandas em duas modalidades: as

¹ A terminologia adotada neste artigo segue a classificação da LDBEN.

- produções culturais, de melhor qualidade, e a indústria cultural para criança;
- 2) cultura com crianças, em que adultos e crianças juntos fazem uso de vários recursos e tecnologias culturais;
 - 3) cultura infantil, a cultura lúdica que a criança produz com seus pares, como jogos, contos, músicas, rimas, sons ritmados, movimentos e sons.

A cultura infantil depende dos diversos conceitos de infância construídos pela sociedade em diferentes espaços e tempos: possibilidade, vir-a-ser, algo incompleto, maleável, inferior, sem fala, que não merece consideração (Becchi, 1998); dependente da família, da mãe (Cambí, 1999); e, desde o século 18, o brincar (Brougère, 1995).

É possível inserir, além da pedagógica, a cultura lúdica nas escolas infantis? Como aproveitar as concepções froebelianas do brincar para criar espaço para a cultura lúdica? Muitos dirão ser impossível. Que a cultura lúdica só se torna possível em espaços fora do controle institucional. Mas as culturas institucionais são diversas. Algumas criam oásis para o brincar infantil. Na Suécia, nas escolas italianas da Região da Emília Romana, e mesmo em muitas creches francesas, há muito espaço para o brincar.

A pedagogia dos dons e ocupações,² brinquedos e jogos,³ criada por Frederico Froebel, em 1840, para integrar o brincar e o aprender, expandiu-se para vários países, entre os quais o Japão e o Brasil (Kishimoto, 1996, 1998), sendo apropriada ora como cultura lúdica, ora como pedagógica.

É na esfera privada, no Rio de Janeiro, em 1875, que se instala o primeiro jardim froebeliano brasileiro, na Escola Americana de Menezes Vieira, como “escola do brincar”. Com a República, em 1890, surge o plano de criação do jardim de infância como uma das escolas-modelo para formar professores, anexo à Escola Normal, em São Paulo. Somente em 1896, enfrentando oposições daqueles que acreditavam ser o jardim de infância típico de países desenvolvidos, destinado às mulheres trabalhadoras ou pouco importantes para o País, Gabriel Prestes cria, com apoio de um decreto governamental, o primeiro jardim de infância público, introduzindo a pedagogia froebeliana dos dons e ocupações e uma rotina de atividades dirigidas. Destinado a ser uma escola-modelo para expansão dessa modalidade no sistema público, fruto da cultura do País, permaneceu “modelo de si mesmo” durante várias décadas. Seguindo o modelo americano, prevaleceu, exceto na sala de Alice Meirelles Reis (Kishimoto, 1988), o uso dos dons e ocupações para ensino de forma, número, sequência de formas, adestramento manual, lições com papel ou ilustrações com músicas (Kishimoto, 1996), perspectiva criticada por Blow (1911), como apropriação inadequada, *corruptio optimi pessima*. O cerne da pedagogia froebeliana sobre o brincar, do *Mutter und Kose-Lieder*, das brincadeiras simbólicas entre mães e filhos, que propunha a escuta e o protagonismo da criança não foi contemplado. Nas origens, prevalece a cultura pedagógica dos materiais, dos dons e ocupações, destinada ao ensino de conteúdos.

² Materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., para realizar atividades denominadas ocupações, sob a orientação da professora.

³ Atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas à expressão de relações sobre objetos e situações de seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons.

A pouca valorização da educação infantil, somada às dificuldades para implantar e universalizar o ensino fundamental, marginalizou por muito tempo esse segmento da educação. Mesmo com os ventos da renovação, do movimento escolanovista – tendo Dewey, Kilpatrick, Montessori, Decroly, entre outros –, a educação infantil preservou sua natureza transmissiva.

As creches surgem já no final do século 19, com finalidade de assistência às famílias e características higienistas, e permanecem por longo tempo sob a égide da assistência social. Sua passagem para o âmbito da educação ampliou o problema da precoce escolarização que se estende às crianças de três anos.

A inserção do brincar aparece nas políticas públicas para as instituições pobres, onde o baixo teor de suporte, tanto de estrutura como de apoio pedagógico, justifica o espontaneísmo, nas décadas de 70, no período da divulgação do ideário da privação cultural. Posteriormente, o brincar aparece relacionado ao ensino de conteúdos, à cultura pedagógica dos jogos educativos para classificar cores, formas, tamanhos e objetos para encaixar e montar. Enquanto países americanos, europeus e asiáticos instalam ludotecas como espaços culturais fora da escola, no Brasil cria-se a prática inadequada de inserir uma sala com brinquedos – conhecida como brinquedoteca – para centenas de crianças, em creches e pré-escolas, como único espaço para brincar. Tal prática mostra o desconhecimento do direito ao brinquedo e à brincadeira, que não restringe objetos, espaços e tempos. Os brinquedos alocados nesse espaço não são apropriados ao trabalho institucional. São frágeis, de uso doméstico, quebram-se com facilidade, inadequados em quantidade e em qualidade. Não há preocupação na seleção e adequação desses objetos. Utiliza-se qualquer brinquedo, mesmo os quebrados, os frágeis, os inadequados, como brinquedos de berço, ou as coleções de ursinhos de pelúcia para crianças maiores. Não se trata de atribuir um tempo (recreio) ou um espaço (brinquedoteca) para brincar. O lúdico deveria permear todo cotidiano, tempo e espaço da criança.

Estratégias utilizadas para uso de brinquedos nas instituições infantis:

1) rodízio de crianças nas brinquedotecas e caixas com brinquedos despejados na sala na “hora do brinquedo”, estimulando a posse; 2) brinquedos guardados em estantes altas ou fechados em armários. A ausência de uma política de formação profissional e aquisição e manutenção de tais recursos criam práticas de baixa qualidade. O brincar como envolvimento da criança nas temáticas do cotidiano ou na partilha de situações imaginárias, com parceiros de brincadeiras, não encontra eco entre os professores devido à falta de formação.

A educação infantil começa a receber melhor atenção da esfera pública com o ingresso das crianças de zero a seis anos na educação básica – fruto da Constituição de 1988 e da LDBEN, de 1996 – e com a especificação de documentos oficiais na década de 1990, entre os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que, no âmbito das intenções, dá destaque à cultura da infância.

No Japão, a educação da criança fora do lar, como pleiteava Froebel, era também aspiração de Nobushiro Sato (1769-1852). Suas ideias ampliaram a discussão para que, em 1872, o sistema escolar proclamasse a escolarização de crianças a partir de seis anos. Em 1875, foi criada uma escola para brincar, que teve curta duração, anexa à Escola Elementar Yanaike, em Kyoto. No ano seguinte, 1876, anexo à Escola Normal para Mulheres, em Tóquio, foi criado o *kindergarten* nacional (Kishimoto, 1995).

Decorrente do processo de modernização do país, a adoção do jardim de infância froebeliano insere-se na história do movimento internacional de expansão que, vindo da Europa e dos Estados Unidos, penetra no Japão durante a era Meiji (1868 e 1880). Enquanto na maioria dos países os primeiros jardins foram introduzidos pela iniciativa privada, no Japão coube ao governo essa tarefa. Wollons (1993) mostra as razões que levaram o governo japonês a adotar o *kindergarten* como forma de modernização do país (Kishimoto, 1995, 1997).

O Ministério de Educação, criado em 1872, proclamou no mesmo ano o Código Fundamental de Educação, declarando:

É somente construindo o caráter, desenvolvendo a mente e cultivando talentos que o homem pode fazer seu próprio caminho, empregar seus talentos amplamente e fazer seus negócios prosperarem e obter os objetivos da vida. (Wollons, 1993, p. 5).

Essa orientação permitiu ao vice-ministro da Educação, Fujimaro Tanaka, a adoção do jardim de infância, conforme o modelo americano, como forma de modernização do país, após contato com William T. Harris e Susan Blow, em St. Louis. As regulamentações oficiais estipulavam que o primeiro *kindergarten*, criado em 1876, deveria ser destinado às crianças a partir de três anos, visando ao desenvolvimento mental e corporal, ao cultivo de boas maneiras e à complementação da educação familiar com brincadeiras, músicas, diálogos e artes.

A influência estrangeira continuou com a entrada, em 1890, do Movimento da Educação Nova e as ideias de S. Hall e J. Dewey.

A forte presença no Japão da imagem da criança como portadora da cultura lúdica obriga à revisão da orientação dos primeiros jardins de infância e à eliminação de atividades froebelianas padronizadas, a partir de 1910, instalando-se a liberdade de escolha e o predomínio de brincadeiras e experiências diversificadas (Kubota; Voyat, 1993). Nessa época, educadores como Minoru Wada insistiam na importância do trabalho com brinquedos e experiências infantis; Henji Oikawa propunha a autonomia e a escolha de atividades; e Kurahashi entendia ser essa a forma ortodoxa da filosofia froebeliana de acreditar no valor do brinquedo e da brincadeira (Murayama; Hinago; Okada, 1979), fato que já havia sido assinalado também por Blow (1911), nos Estados Unidos.

O movimento de criação e expansão de creches, semelhante aos de outros países, destina-se às mães trabalhadoras, sob a égide do Ministério da Saúde e Bem-Estar Social, com orientação assistencialista. Atualmente, oferece às famílias atividades culturais e sociais mais ricas.

Enquanto o Japão avança introduzindo o brincar e a livre escolha, o Brasil permanece nas práticas padronizadas pelo adulto, mantendo atividades repetitivas, com horários fixos.

A insistência de Kurahashi no retorno às brincadeiras livres, de valorização da cultura lúdica, é a crítica que se fez também no Brasil, da “leitura” de Froebel, do uso dos dons e ocupações ao invés do jogo simbólico. A “servil cópia” do modelo americano de “escolas de fachada”, como divulgava Macedo Soares (Kishimoto, 2001a, p. 234), indicava a insatisfação com as concepções adotadas pelas pedagogias dos primórdios da república. A pouca compreensão dos objetivos do jardim de infância aparecia em críticas que confundiam a educação das crianças e o atendimento às famílias trabalhadoras. Na percepção de João Köpke, não se justificava gastar verbas públicas para as crianças brincarem, pois essa era considerada atribuição das mães, que só serviam para produzir filhos e nada contribuía para a economia do país (Kishimoto, 1988).

São duas culturas com características distintas. O Japão preserva o espírito do brincar (Sutton-Smith, 1986) na escola e fora dela, como parte da cultura infantil de crianças pequenas, preservada na reforma curricular dos jardins de infância dos anos 90, que referenda o brincar, o bem-estar, o ambiente educativo, a comunicação, as linguagens e as relações sociais (Japan, 1994; Kishimoto, 1997). O jardim de infância constitui o oásis para a cultura lúdica, que se desfaz com a entrada da criança no ensino fundamental, no qual prevalece a tendência transmissiva da escolarização.

Na mesma época, o Brasil propõe as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – que postula a ética, a expressão, a estética e o jogo – e tem dificuldade de gerir a prática, cuja tradição reproduz a do ensino fundamental. O espírito do brincar permanece apenas no âmbito das intenções, dos documentos oficiais e de alguns formadores, e não rompe as barreiras da prática.

As práticas de “escolarização” entendidas como antecipação precoce do ensino sistemático de conteúdos sem a participação da criança são antigas. No início do século 20, escolas privadas dividiam as crianças em turmas “fracas” e “fortes”. Atualmente, muitas escolas privadas organizam currículos do tipo mosaico, em que há horários específicos de ensino de língua estrangeira, balé, caratê, entre outras atividades. Na rede pública, predominam fragmentos de atividades de ciências, matemática, linguagem oral e escrita. Tais práticas, ao restringirem o brincar no recreio ou no final da atividade, sem a observação dos interesses da criança, rompem o elo que dá continuidade entre o brincar e o aprender e evidenciam concepções de criança que não tem voz, bem-estar, protagonismo e direitos, fruto de um professor que não faz registros dela.

Pesquisa realizada entre 1996 e 1998, no município de São Paulo, em 20% das escolas municipais de educação infantil, frequentadas por crianças de quatro a seis anos, evidencia a inserção de brinquedos com usos e significações típicas da pedagogia transmissiva, os quais servem para ocupar as crianças nos tempos ociosos, enfeitar as salas, estimular a posse do brinquedo e ilustrar os conteúdos a serem ensinados. Os resultados indicam

que mais de 50% dos brinquedos e materiais pedagógicos pesquisados com maior presença nas escolas

[...] pertencem ao campo do jogo educativo (destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades), às artes gráficas, evidenciadas pelo desenho, escrita e cálculo, ao desenvolvimento da motricidade fina e manipulação, à comunicação e educação física. [...] Os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança, são os menos privilegiados, com percentuais de 4% a 35%. (Kishimoto, 2001b, p. 233, 234).

A cultura lúdica típica do brasileiro, do carnaval, das festas populares, das danças e músicas, da expressividade e do movimento harmonioso do corpo que expressa significações culturais de um povo miscigenado, não encontra ressonância no interior das escolas infantis, que constroem outra "cultura", transmissiva, racional, sem colorido cultural, de ausência do lúdico. O mundo de relações – em que pessoas, objetos e situações se integram no caldo cultural – não encontra eco na educação infantil que adota a perspectiva conceitual, elimina a voz da criança e o pensamento narrativo (Bruner, 2001).

Apesar dessa fragmentação entre as culturas do povo e da escola, o brincar continua presente no cotidiano das crianças fora dos muros da escola, como indicam Carneiro e Dodge (2007) em pesquisa de âmbito nacional, realizada em 2006, em 77 cidades, envolvendo 1014 entrevistas com pais e mães de crianças de 6 a 12 anos, de todas as classes socioeconômicas e regiões do País, representando um universo de 31 milhões de pais e 24 milhões de crianças. Mesmo com as modificações da forma de vida da população, as crianças continuam a brincar nas ruas, quintais, condomínios e quartos. Brincam em grupos nas áreas externas ou sozinhas nos quartos. Para os pais, a prioridade para os filhos não é o brincar. Reivindicam melhoria da qualidade do ensino nas escolas (56), da segurança nas ruas (53) e da saúde (53). Se somarmos os itens lazer (26) e brincar (19), o lúdico aparece em quarto lugar (45) (Carneiro; Dodge, 2007, p. 193).

O brincar na percepção das crianças é definido como "coisa especial", "tudo que diverte a gente", "você chama os amigos e brinca". Representam um planeta sem brincadeira e sem brinquedo: "É um planeta chato, deve ser cinza!"; "Lá eles não devem saber nada porque quando eu brinco de escolinha eu aprendo muito"; "É triste porque não tem diversão"; "Eu acho que eles só ficam dentro de casa assistindo TV"; "As pessoas que moram lá devem ser muito más" (Unilever, 2006a, p. 177).

A percepção da escola como espaço para brincar difere entre as crianças. Para a maioria, da rede pública ou privada, a escola é lugar importante para brincar e aprender brincadeira, porque há os amigos da turma e espaço para brincar. Para uma minoria, em nada favorece, porque a "única coisa que a gente faz é lição". "Na minha escola não pode nada, nem correr, não há espaço para brincar" (Unilever, 2006a, p. 187).

As crianças associam a escola a um espaço de aprendizagem de brincadeiras: "A professora de Educação Física ensina muitas brincadeiras, eu já aprendi pega-pega, corrente e pique bandeira"; "Pula corda, vivo-morto ninguém ensina. A gente vê os outros brincando e aprende brincando na escola". É no contexto social que as crianças aprendem as brincadeiras.

Concepções sobre o brincar e o aprender privilegiam a separação: brincar no recreio e estudar na sala; ou a "integração", que indefine e iguala brincar e aprender; ou o abandono do brincar ao espontaneísmo, em que qualquer coisa serve para brincar, inclusive nada fazer, não partilhar, não oferecer suporte para brincadeira. Pensar o brincar na educação requer a escolha de valores, entre os quais a ideia de criança protagonista, portadora de voz, sujeito de direitos. Atribuir o estatuto de cidadã à criança, portadora de direitos civis, requer a garantia da autonomia para tomar decisões, inclusive escolher seus brinquedos e brincadeiras e se envolver naquilo que a interessa e motiva. Essa concepção é a do brincar, visto como um fluxo, a otimização da experiência conduzida pela criança (Csikszentmihalyi, 1999). A criança, pela linguagem do brincar, mostra ao adulto o que a interessa. O nível de envolvimento no auge cria as condições ótimas para a aprendizagem, que não é um ato isolado, mas

[...] empreendimento colaborativo que envolve um adulto que entra no diálogo com a criança de uma maneira que fornece à criança pistas e suportes para lhe permitir uma nova escalada, guiando a criança no próximo passo antes que esta seja capaz de apreciar seu significado por si mesmo (...). A linguagem da educação é a linguagem da criação de cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento (Bruner, 2001, p. 138, 139).

Nos jardins de infância públicos japoneses, segundo pesquisa realizada em 1995 (Kishimoto, 1995, 1997), a inserção dos jogos froebelianos distancia-se dos dons e ocupações e oferece à cultura lúdica brinquedos para a construção da situação imaginária – como blocos de construção gigantes, que servem de suporte para temáticas de faz-de-conta – e práticas que integram linguagens e estimulam a colaboração. Ampliadas com as concepções de Dewey e Bruner, a abordagem de projetos é a forma privilegiada do currículo baseado na experiência da criança, que valoriza o ambiente, a expressão, a linguagem, as relações humanas e a saúde (Kishimoto, 1997). A educação e o cuidado integrados estimulam a emergência do letramento e impedem práticas solitárias de leitura, escrita e cálculo. O brincar é visto como a forma privilegiada para desenvolver autonomia, individualidade, moralidade e expressão.

A pesquisadora identificou dentro de um mesmo agrupamento inúmeros projetos sobre temas do cotidiano – floricultura, doceria, trem, televisão, cinema, teatro, dança –, que ocupavam semanas de atividade das crianças. Nesse processo, o professor dava o suporte: para uns oferecia livros; para outros, materiais ou orientações de como lidar com o problema.

A autonomia era visível. O grupo que preparou a floricultura convidava o agrupamento de três anos para comprar flor. A professora auxiliava as crianças a confeccionarem cestinhas de *origami* e dinheiro de papel, e, no dia seguinte, elas faziam compras na barraca de flores. No mesmo dia, era possível observar uma cena organizada pelo grupo de teatro. O cenário estava montado: o teatro, as fileiras de cadeirinhas e as crianças interessadas, que chegavam desacompanhadas de adultos. Iniciou-se a peça, uma criança na frente do teatro imantado contava a história; outra colocava as imagens de personagens conforme se desenrolava o enredo; e, atrás da estrutura, outra criança manipulava imãs para fixar as imagens. De repente, uma das imagens cai e, imediatamente, o pequeno contador de história justifica a falha dizendo: “Desculpem, temos um problema técnico”, e vai ver o que acontece atrás do equipamento. Assim, as crianças narram suas experiências, enfrentam desafios, aprendem a ser autônomas e a resolver problemas.

Pode-se ver outro grupo dando acabamento ao projeto de construção do cinema. No canto da sala, os alunos cercam a área com blocos grandes de construção, com a ajuda da professora, e cobrem com papel até o teto. Inserem um retroprojektor em seu interior e consultam obras disponibilizadas pela professora para construir peças para projetar. Na área externa, duas meninas treinavam uma coreografia com uso de fitas e equipamento de som. Para alguns, o prazer estava em construir e desmanchar todos os dias uma casa feita de blocos gigantes de encaixe. O prazer era fazer, construir, desmontar e guardar junto com parceiros de brincadeira.

Para o professor Ogawa, o jardim de infância Gakuguei Daigaku seguia não só pressupostos froebelianos, mas também projetos oriundos da filosofia deweyana. Pode-se notar como a colaboração entre as crianças era incentivada e como a aprendizagem ampliada surgia dos desafios de levar adiante o projeto. Mesmo não havendo a preocupação com a sistematização da escrita e da matemática, quase 90% das crianças sabiam as 100 sílabas do alfabeto silábico. Onde aprenderam? Com os pais e no processo de emergência do letramento, quando escreveram uma placa com o nome cinema ou floricultura, com a ajuda do professor. É no contexto da ação, na experiência do fazer, que o letramento se constrói. Não são práticas descontextualizadas.

A cooperação, como valor máximo da proposta pedagógica, aparece na organização do espaço físico e nas razões apontadas para o uso de mesas grandes, com dobradiças, que são montadas pelas crianças para desenvolverem seus projetos. No entendimento da professora, se há uma mesa pequena, a criança senta-se sozinha e não é estimulada a brincar com o outro. Há clara compreensão de que o ambiente físico composto pelos materiais e mobiliários interfere no mundo de interações e é parte do processo educativo.

Atualmente, os dois países, embora com culturas e histórias diversas, diminuíram o atendimento de crianças na educação infantil e vivem a tensão de acelerar o ensino ou ampliar o bem-estar pelo brincar.

Causas diferentes para o mesmo problema

Houve uma diminuição de matrículas na educação infantil no Japão e no Brasil em 2006. Que razões explicam esse fato?

No Brasil, esse fenômeno está relacionado com o processo de aceleração do ensino que se assenta em duas práticas: transferência das crianças de seis anos para o ensino fundamental e das de três anos para as pré-escolas.

A inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental – prevista na LDBEN, de 1996, e na política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), implementada em quase todos os Estados a partir de 1998 – transfere recursos financeiros para o município. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, aponta a obrigatoriedade da ampliação do ensino fundamental para nove anos, dando o prazo até 2010 para que os sistemas de ensino se adaptem; e o mecanismo legal está na base desse processo de transferência de crianças de seis anos para o ensino fundamental. Embora louvável a ampliação da obrigatoriedade de nove anos de escolaridade, criou-se a prática de trocar criança por verba, sem um projeto pedagógico. O abalado ensino fundamental multiplica seus problemas com o plano de educação fundamental de nove anos.

A transferência de crianças de três anos das creches para as pré-escolas é catastrófica, em decorrência da inadequada estrutura de atendimento que aloca, em alguns municípios, cerca de 35 a 40 crianças em uma sala com apenas um professor. Ressuscita-se a prática conhecida como “escola de decepção infantil”, do início de expansão da educação infantil paulista do século passado (Kishimoto, 2001a), em que crianças de quatro anos eram obrigadas a permanecer em salas escolares com a mesma rotina, carteiras fixas, em atividades de cópia.

A diminuição das matrículas nas escolas infantis brasileiras pode ser analisada a partir dos dados da Tabela 1.

**Tabela 1 – Evolução do número de matrículas em escolas infantis
Brasil – 1999-2006**

Ano	Creche 0 a 3 anos	Creche 4 a 6 anos	Pré-escola 0 a 3 anos	Pré-escola 4 a 6 anos	Total
1999	490.070	325.627	198.088	3.637.445	4.651.230
2000	549.048	354.062	188.968	3.837.605	4.929.683
2001	664.854	414.112	188.202	4.190.284	5.457.452
2002	712.321	425.737	183.601	4.375.810	5.697.469
2003	755.371	466.505	175.409	4.563.522	5.960.809
2004	834.542	498.214	180.031	4.902.192	6.414.979
2005	922.815	478.435	193.914	5.136.469	6.731.633
2006	993.378	425.375	200.772	5.048.767	6.668.292

Fonte: Brasil. Inep. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. 1999 a 2006.

A Tabela 1 mostra a prática das instituições infantis de atendimento a todas as faixas e a diminuição do atendimento das crianças maiores nas creches, já em 2005. O pouco investimento na ampliação da oferta de educação infantil acrescido de uma política de transferência de crianças de seis anos para o ensino fundamental afetam os dados totais de matrículas de crianças maiores em creches e pré-escolas. Crianças de quatro a seis anos matriculadas em creches, em 2005, eram 478.435, e, em 2006, são reduzidas para 425.375. O mesmo ocorre na pré-escola, com as crianças de quatro a seis anos, que, em 2005, eram 5.136.469 e diminuem, em 2006, para 5.048.767. O contingente de crianças matriculadas em 2005 (6.731.633) é maior do que em 2006 (6.668.292), evidenciando a queda do atendimento infantil.

De uma população de 169.544.443, o Brasil tinha 23 milhões de habitantes (14% do total) na faixa de zero a seis anos, em 2005. Com a matrícula de 6.731.633 crianças nas instituições infantis, apenas 28% têm garantido seu direito à educação. É baixo o nível de atendimento da educação infantil.

No Japão, a diminuição de matrícula na educação infantil tem outra causa.

Tabela 2 – Evolução do número de matrículas nos jardins de infância Japão – 1965-2005

Ano	Total de crianças	3 anos	4 anos	5 anos
1965	755.488	45.521	347.183	362.784
1970	1.011.640	66.294	569.498	375.848
1975	1.310.732	131.002	821.585	358.145
1980	1.299.741	174.191	793.475	332.075
1990	968.422	275.201	542.759	150.462
1995	818.048	341.515	375.966	100.567
2000	759.342	370.237	311.503	77.602
2001	746.889	368.429	307.151	71.309
2002	737.211	379.505	288.914	68.792
2003	718.307	379.622	274.504	64.181
2004	703.883	386.499	256.603	60.781
2005	692.013	393.114	242.647	56.252

Fonte: Japan. *Statistical Abstract*, 2006a, p. 38.

A Tabela 2 indica que há um crescimento da matrícula nos anos 70 e, a partir dos anos 80, uma diminuição, que pode ser atribuída à evolução do índice demográfico.

O crescimento demográfico do Japão inicia-se em 1868, na Era Meiji. Em 1926, atinge 50 milhões; em 1967, ultrapassa 100 milhões; e cresce nos anos do *baby boom* de 1970. Começa a declinar a partir de 1980 e

atinge 127,76 milhões, em 2005 (Japan, 2006b). Essa correlação aparece na Tabela 2, na queda gradual do número de crianças que frequentam os jardins de infância. Mesmo universalizando o atendimento nessas instituições, o baixo índice demográfico resulta na queda gradual do número de crianças, segundo o diretor de uma unidade pública infantil japonesa em Tóquio, que tinha 25 crianças em 1995 e antes dispunha de até 40 em cada agrupamento infantil (Kishimoto, 1997).

Em 2005, o Japão tinha uma população de 127.760.000 habitantes, sendo o 10º país do mundo em termos populacionais; o Brasil, com uma projeção de 186.000.000 de habitantes, ocupava o 5º lugar.

Enquanto no Japão, que já universalizou o atendimento nos jardins de infância, a diminuição de matrículas é fruto da evolução do índice demográfico, no Brasil, decorre da política de inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental e do pouco investimento na educação infantil.

Acelerar o ensino ou diminuir a tensão sobre a criança? Brincar ou estudar?

A bipolaridade entre o brincar e o estudar, repetida à exaustão por pais e professores, também aparece na cultura poética de Cecília Meirelles (2002) “Ou isto ou aquilo”. Brincar ou estudar? A criança escolhe o brincar, e muitos pais e professores, o estudar. É possível estudar preservando o brincar? Se o envolvimento na ação lúdica cria momentos de exploração, em que a criança é levada a indagar as razões de fenômenos observados que a intrigam, como no projeto: “Todos têm sombra, exceto formigas”,⁴ não seria a curiosidade que leva o pensamento a indagar, a buscar causas? Aqui reside o segredo do brincar. Quando descoberto por professores e pais, que ouvem as crianças, estabelecem-se condições para estudar. Não é um estudo solitário, mas partilhado, quando o adulto disponibiliza a cultura da sociedade para suprir o interesse infantil. Ao captar esse momento de envolvimento da criança com a situação, amplia-se a aprendizagem pela busca colaborativa do conhecimento e pela experiência da criança (Dewey, 1959b, 1967).

Brincar e educar são dimensões necessárias para desenvolver o ser humano. Concebida como a atividade mais importante da fase infantil, o brincar é o caminho para uma educação mediada pelo adulto. Ao respeitar o protagonismo infantil e a inserção da criança na cultura, o brincar e o educar ocupam espaço na educação, proporcionando aprendizagens que geram desenvolvimento (Vygotsky, 1984). Se cada cultura tem sua forma de desenvolver o ser humano, compreende-se que o brincar pode estar dentro ou fora desse processo, conforme valores postulados pela sociedade e pela cultura da escola (Bruner, 2001).

⁴ Frase que acompanha o projeto das sombras na exposição “As cem linguagens”, emitida pela criança italiana.

O que leva o Japão e o Brasil a repensarem o brincar e o ensinar?

Enquanto no Brasil, o pouco espaço para o brincar na escola é recorrente, no Japão, aparece em decorrência de problemas postos pela escolarização das crianças de maior idade.

A queda do rendimento das crianças em idade escolar no Japão, nos últimos tempos, é atribuída à prática do *yutori-kyoiku* (educação relaxada), iniciada em 2002, decorrente da mudança do calendário escolar de seis para cinco dias semanais de aulas e da diminuição, em 30%, do conteúdo curricular.

Embora o debate não tenha afetado diretamente o jardim de infância ou o sistema infantil japonês, há críticas contra o brincar livre. Muitos afirmam que o brincar livre encoraja a criança a tornar-se autocrática e a criar disputas. Esquecem que ao empurrar as crianças para o ensino de escrita, leitura e matemática igualam o jardim à rigidez da escola elementar. Essa turbulência indica um novo momento para uma reflexão sobre os objetivos da educação infantil e o atendimento das necessidades e interesses da criança. A semana de cinco dias, iniciada em abril de 2002, objetivava dar mais tempo livre às atividades sociais e oferecer experiências ricas conforme as metas propostas para o novo milênio. O *Ikiru Chikara* (força para viver), compreendendo a habilidade para aprender e pensar em conjunto, dispendo de uma humanidade mais rica e um saudável desenvolvimento físico para uma vida mais vigorosa, só se viabilizaria com a colaboração das escolas, famílias e comunidade (*Japanese...*, 2004).

O novo currículo ensejava um plano de desenvolvimento moral (*Kokoro no Note*), com a participação afetiva dos professores (*Kokoro no Sensei*) e da família, para dar força à vida (*Ikiru Chikara*).

No Brasil, a passagem das crianças de seis anos para o ensino fundamental e a transferência das crianças de três anos, antes nas creches ou centros infantis, para as pré-escolas ou escolas municipais de educação infantil, com agrupamentos massificados de 30 a 40 crianças, configuram novamente o desrespeito às especificidades da criança, que requer o bem-estar, o mundo de relações, o protagonismo, e que prevê o uso da experiência para ampliar a aprendizagem.

O Japão já resolvera, no início do século 20, a opção pela cultura lúdica, retornando à pedagogia do brincar froebeliano nos jardins de infância. No Brasil, desde as origens da educação infantil prevaleceu o caráter preparatório, com os dons e ocupações, predominando o termo "pré-escola", escola antecipatória, para designar a educação de crianças de quatro a seis anos. A experiência do brincar, quando retomada em contexto organizado pelo adulto, é o caminho que Dewey (1959 a; 1959b) propõe na abordagem de projetos, que propicia a aprendizagem ampliada e colaborativa, além de espaços para o brincar. Temáticas de interesse da criança, expressas por meio de múltiplas linguagens, em narrativas infantis (Bruner, 2001), transformam-se em projetos, o ponto de inserção da educação.

As escolas dispõem de culturas próprias (Hargreaves, 1994), assim como as famílias e os países analisados (Tobin, 1989). A diversidade de orientações pode ser vista nas antinomias que se refletem nos objetivos educacionais de cada país. Quando se deseja alcançar a equidade na educação, é preciso prever a convivência de valores opostos, como a realização individual e a preservação da cultura, o particular e o universal, além do brincar e do aprender (Bruner, 2001). O brincar na escola é a forma de unir a cultura infantil à da sociedade. Não se trata de escolher “ou isto ou aquilo”, mas aceitar a diversidade, preservar “isto e aquilo”, quando a equidade é a meta da educação.

Referências bibliográficas

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil, 1998.

BLOW, Susan E. *Symbolic education: a commentary on Froebel's mother play*. New York: D. Appleton, 1911. (International education series v. 26).

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb). *Manual de orientação*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Sinopse Estatística da Educação Básica, 1999 a 2006*. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar*. Brasília, 2005, 2006.

BROUGÉRE, Gilles. *Jeu et education*. Paris: Retz, 1995.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CARNEIRO, Maria Ângela; DODGE, Janine. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CRESCIMENTO da população brasileira (O). Disponível em: <http://www.brasile scola.com/brasil/o-crescimento-da-populacao-brasileira.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. (Atualidades Pedagógicas, 2).

_____. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. (Atualidades Pedagógicas, 21).

_____. *Experiência e educación*. 9. ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

JAPAN. Ministry of Education, Science and Culture. *Education's guideline for Japanese kindergarten*. 1994. [Não publicado].

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Statistical abstract*. 2006a.

JAPAN. Statistics Bureau & Statistical Research and Training Institute. *Statistical handbook of Japan*. 2006b.

JAPANESE students are falling lower on the international ladder of academic ability. *Asahi Shinbun*, Dec. 12, 2004.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em S. Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. A educação infantil no Japão. *Cadernos Cedes*, v. 37, p. 23-44, 1995.

_____. O primeiro jardim-de-infância público do Estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 56, p. 452-475, dez. 1996.

_____. Brinquedo e brincadeira na educação japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 60, p. 64-88, 1997.

_____. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 123-138.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Speedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001a. p. 225-240.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, p. 229-246, 2001b.

KUBOTA, Masando; VOYAT, Raymond (Orgs.). *Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*. Paris: PUF. 1993.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MOURITSEN, Fleming. *Child culture: play culture*. Denmark: Department of Contemporary Cultural Studies, 1998.

MURAYAMA, Sadao; HINAGO, Taro; OKADA, Masatoshi (Orgs.). *Early childhood education and care in Japan*. Japan: Early Childhood Education Association of Japan, 1979.

SUTTON-SMITH, Brian. The spirit of play. In: FEIN, Greta; RIVKIN, Mary. *The young child at play: reviews of research*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1986. v. 4, p. 3-15.

TOBIN, Joseph. *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*. New York: Yale University Press, 1989.

UNILEVER. *Brincar: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Ipsos, 2006a.

_____. *Brincar: pesquisa quantitativa*. São Paulo: Ipsos, 2006b.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOLLONS, Roberta. The back forest in a bamboo garden: missionary kindergartens in Japan, 1868-1912. *History of Education Quarterly*, v. 33, n. 1, p. 1-35, 1993.

Tizuko Morchida Kishimoto, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora titular de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação nessa Universidade. É também coordenadora do Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) e do Grupo de Pesquisa "Contextos Integrados de Educação Infantil".

tmkishim@usp.br

Recebido em 25 de julho de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.