

FROEBEL E A CONCEPÇÃO DE JOGO INFANTIL

Tizuko Morchida KISHIMOTO*

Resumo: Jogos dirigidos pelos professores denominados atividades e dons froebelianos predominam na prática dos jardins de infância. Entretanto, a mais relevante contribuição do autor sobre o simbolismo infantil parece não ter sido muito valorizada. As idéias contraditórias de jogo infantil adotadas pelos jardins de infância froebelianos levam a autora a investigar as concepções sobre o tema, nas principais obras de Froebel como **The Education of Man**, **The Mottoes and Commentaries of Mother-Play**, **The Songs and Music of the Mother-Play**, **The Pedagogics of the Kindergarten**, e outras, de Susan Blow, como **Symbolic Education** e **Letter to a Mother**.

Palavras-chave: Jardim de infância - Teoria froebeliana - Jogo simbólico - Brinquedo Brincadeira

Enquanto filósofo do período romântico, Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhe-

* Vice-Diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP.

Froebel e a concepção de jogo infantil

cido por isso como *psicólogo da infância*. Entretanto, relatos da prática pedagógica froebeliana emolduram um quadro mais próximo da coerção, de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas à aquisição de conteúdos escolares. Teria havido uma ruptura da teoria, na passagem à prática? Seu paradigma não explicita suficientemente o valor da liberdade e espontaneidade do ser humano ou, ainda, a rigidez da tradição prevalece e a nova imagem de infância que brinca e se desenvolve não se materializa?

A relevância dessa questão justifica-se, pois até hoje os sistemas pré-escolares discutem a natureza do jogo infantil enquanto um ato de expressão livre, um fim em si mesmo, ou um recurso pedagógico, um meio de ensino.

A investigação será efetuada a partir das obras de Froebel, traduzidas para o inglês e inseridas na coleção **The International Education Series**, editada por William T. Harris, propriedade particular de Macedo Soares, grande crítico da educação dos primeiros tempos da República.¹

Algumas palavras sobre o criador do kindergarten.

Nascido na Alemanha, em 21 de abril de 1782, na Floresta da Turíngia, em Oberweissbach, uma aldeia de Swartzburg-Rodulstadt, Frederico Augusto Guilherme Froebel respirou o clima evangélico que cercava sua família. Seu pai, João Jacob Froebel, pastor da antiga Igreja Luterana, uma paróquia bastante movimentada, não dispunha de tempo para dar atenção às crianças. Sua mãe falecera quando ele contava apenas um ano, e Froebel foi criado pelos irmãos, empregados

¹**The education of man** - contém a filosofia froebeliana; **The mottoes and commentaries of mother-play** - apresenta gravuras, poesias e reflexões sobre brincadeiras desenvolvidas pelas mães (**Mutter und Kose-Lieder**); **The songs and music of the mother-play** - inclui canções e músicas que acompanham as brincadeiras (**Mutter-Spiel und Kose-Lieder**); **The pedagogics of the kindergarten** - 2 volumes sobre a metodologia dos dons e ocupações. Além das obras de Froebel, a coleção inclui outras escritas por especialistas como **Symbolic education**- Susan Blow - comentários sobre a educação simbólica proposta por Froebel; **Letter to a mother** - Susan Blow - comentários sobre as reflexões inseridas nas cartas dirigidas às mães e **Froebel's educational laws** - Hughes - trata da Pedagogia de Froebel (a coleção faz parte do acervo Macedo Soares da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

e madrasta, tendo como companheiros os bosques, as flores, o rumor dos ventos por entre os ramos, os animais e os pássaros. Em sua vida adulta, a Botânica e a Matemática foram suas paixões. Já professor, estagiou no Instituto de Iverdon, de Pestalozzi, assimilando idéias acerca da importância da intuição. Recebeu os influxos do romantismo alemão, marcado pelo caráter literário e ideológico. A faceta literária manifesta-se nos poemas destinados às mães, a ideológica, no panteísmo de sua teoria, na busca do princípio de todas as coisas, que aparece na relação entre o homem, a natureza e Deus. Obras como **Levana**, de Richter, que trata do papel do jogo na educação e desenvolvimento da criança, e **Discursos à Nação Alemã**, de Fichte, que se refere à necessidade de educar o povo, sem distinção de classes sociais, para ser determinado e perseverante, e o pensamento de Schelling, da filosofia da natureza, deixam traços na obra do criador do jardim de infância. (Koch, 1977, 1980)

Para explicitar a essência do real adotou o pressuposto da unidade e conexão entre Deus e as coisas da natureza. Essa orientação transparece na principal obra que delineia sua filosofia, **A Educação do Homem** (Froebel, 1912c), publicada em 1826, na qual mostra Deus como a unidade, o criador de todas as coisas: "**A Unidade é Deus. Todas as coisas provêm da Divina Unidade, de Deus, e têm sua origem na Unidade Divina, em Deus só.**" (Froebel, 1912c, p.1-2)

Entende que, pela educação, o homem não só tem acesso ao conhecimento mas a Deus, que manifesta sua espiritualidade na natureza: "**Educação e instrução devem levar o homem a ver e conhecer o divino, o espiritual, o princípio eterno que anima toda a natureza, constitui a essência da natureza e permanentemente se manifesta na natureza.**" (Froebel, 1912c, p.27)

Absorvendo a idéia de continuidade e evolução das coisas e da natureza, Froebel entende que não se pode "**separar os estágios do desenvolvimento de infância, juventude e maturidade como se fossem distintos**" (Froebel, 1912c,

p.27). Sugere que, no início, a educação deve ser "**somente protetora, guardadora e não prescritiva, categórica, interferidora**" (Froebel, 1912c, p.7) mas para que exista o desenvolvimento da humanidade é necessária a liberdade de ação do ser humano, "**a livre e espontânea representação do divino no homem**" (Froebel, 1912c, p.7), considerada também "**objeto de toda educação bem como o destino do homem**" (Froebel, 1912c, p.10). Entende que é destino da criança "**viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. (...) A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos**" (Froebel, 1912c, p.21). Ao elevar o homem à imagem de Deus, criador de todas as coisas, postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e "**ser produtiva e criativa**" (Froebel, 1912c, p.21). Dessa forma, para que o ser humano expresse a espiritualidade de Deus, seria necessária "**a liberdade para auto-atividade e autodeterminação da parte do homem, criado para ser livre à imagem de Deus.**" (Froebel, 1912c, p.11)

O simbolismo da natureza como reveladora da vida e da unidade do desenvolvimento transforma-o em poeta da natureza. **Mutter und Kose-Lieder**² e **Mutter - Spiel und Kose-Lieder**³ revelam esse amor que resulta no instrumento para educar as crianças. Se já existia, desde tempos passados, um caldo cultural que valorizava a natureza, fazendo analogias entre as estações do ano e o desenvolvimento do ser humano, como se observa na obra de Ariès, **História social da criança e da família** (1978), na **Didactica Magna** (1957), de Comênio, essa perspectiva é reforçada pela experiência da ausência da figura materna, da madrasta que não oferecia a Froebel o amor, de um pai que não dispunha de tempo para o filho, que o obrigou

²Nessa obra, Froebel incluiu as gravuras, poemas e reflexões relacionadas às brincadeiras interativas entre mães e crianças.

³Nessa obra Froebel incluiu as canções que acompanham as brincadeiras.

a recolher-se junto à natureza e tê-la como companheira. Dessa simbiose com a natureza surge sua instituição infantil que recebe o nome de **kindergarten**, com sentido metafórico de jardim de crianças.

Froebel mostra a unidade entre o homem, seu criador e a natureza, sua conexão interna, aponta como a educação pode garantir essa unidade, desde a infância, por meio da natureza. Valoriza a individualidade do ser humano, que se completa na coletividade. Ao perceber a unidade ou continuidade entre infância, juventude e maturidade, verifica a necessidade de educar a criança desde que nasce para garantir o pleno desenvolvimento do ser humano. Tal percepção o conduz ao projeto do kindergarten como o trabalho da educação destinado a preparar a criança para o desenvolvimento nos níveis subseqüentes. Sustenta que a repressão e a ausência de liberdade à criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral. Ao perceber claramente a unidade entre conhecer, sentir e querer, entre análise e síntese, entre pensamento e vida, faz da conciliação dos contrários um elemento importante de seu sistema, justificado pela lei da unidade, conexão interna ou inter-relação vital. (Hughes, 1925, p.16-19)

Vejamos agora como Froebel insere os jogos infantis nesse sistema filosófico de educação.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO⁴

Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar

⁴O termo jogo será empregado na acepção de jogo infantil, de brinquedos e brincadeiras, tendo como referência a criança.

Froebel e a concepção de jogo infantil

o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos. Muitos educadores reconheceram a importância educativa do jogo. Platão em **As Leis** (1948), destacar a importância do "**aprender brincando**", em oposição à utilização da violência e da repressão. Aristóteles analisa a recreação como descanso do espírito, na **Ética a Nicômaco** (1983) e na **Política** (1966). O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras. A prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome de **ludus** atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito (Kishimoto, 1990, p.39-40).

Antes de Froebel, três concepções veiculavam as relações entre o jogo infantil e a educação: 1 recreação; 2 uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e 3 diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis (Brougère, 1995, p.64).

O jogo, visto como recreação, desde os tempos passados, aparece como relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar, tendo como representantes Sócrates, Aristóteles, Sêneca e Tomás de Aquino. Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Na Idade Média, é considerado "não sério", por sua associação ao jogo de azar, bastante praticado na época. Serve, também, para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de História, Geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de **compulsão lúdica**.

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva.

Na clássica obra, **Gargântua e Pantagruel** (s.d.), Rabelais fala do jogo, utilizando personagens da época para desenvolver a trama de suas histórias. O autor satiriza os sofistas da época, mostrando a deseducação de Gargântua que não valoriza conhecimentos, hábitos saudáveis de higiene, de alimentação etc. Critica a educação dos sofistas (ou deseducação): excesso de comida, bebidas e divertimento. Entre os passatempos cita cerca de 204 jogos em que predominam os de azar, com uso de cartas, movimentos, simulação, seleção, enfim, jogos tradicionais da época. Se, na educação de Gargântua, o jogo aparece como inutilidade, futilidade e passatempo, na educação do sábio pedagogo, o jogo é visto como instrumento de ensino: de matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não-sério, relacionado ao dinheiro, e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados. Recomenda brincar de ossinhos, nos dias de chuva, enquanto se discute como povos do passado pensavam e brincavam (s.d.,p.110-14).

Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Considera inúteis os jogos de caça, passatempo dos nobres, e a dança, tida como lazer popular. Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. É o escritor, o poeta, sua prioridade. Privilegia jogos que valorizam a escrita. Mas é Vives (**Traité de l'enseignement**, 1612, apud Brougère, p. 108.) que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como re-criação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Uma tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, embora sublinhe sua espontaneidade.

Tal concepção de jogo está relacionada à nova percepção da infância que começa a constituir-se no Renascimento: a criança dotada de valor positivo, de uma

Froebel e a concepção de jogo infantil

natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo.

É dentro dos quadros do Romantismo que o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança.

Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

O Romantismo especifica no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes, filósofos e educadores, que consideraram o jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância.

Tais concepções geram um grande interesse pelo jogo na Alemanha, como fator responsável pelo desenvolvimento físico da raça. Iniciado por Gutsmuths, em 1796, continua aumentando durante um século e culmina na destinação de áreas de jogo por toda a Alemanha, quase um século depois que Gutsmuths começou sua campanha. Tais campos de jogos eram inspecionados por homens competentes e preparados psicologicamente para compreender a relação do jogo com o desenvolvimento humano. Froebel foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança (Hughes, 1925, p.41). Seu hábito de observar crianças permite-lhe intuições sobre a conduta infantil que se incorporam em sua teoria.

O JOGO INFANTIL ENQUANTO EIXO DA PEDAGOGIA DO KINDERGARTEN

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delinea a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: **1 dons**, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas **ocupações**, sob a orientação da jardineira, e **2 brinquedos e jogos**, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os **brinquedos** são atividades imitativas livres, e os **jogos**, atividades livres com o emprego dos dons.

Relação dos dons ou materiais de ensino utilizados pela pedagogia froebelina:

- 1º seis bolas de borracha, cobertas com tecido de várias cores;
- 2º esfera, cubo e cilindro de madeira;
- 3º cubo dividido em oito cubozinhos;
- 4º cubo dividido em oito partes oblongas;
- 5º cubo dividido em metade ou quartas partes;
- 6º cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas;
- 7º tabuazinhas quadradas e triangulares para compor figuras;
- 8º varinhas para traçar figuras;
- 9º anéis e meio anéis para compor figuras;
- 10º material para desenho;
- 11º material para picar;
- 12º material para alinhavo;
- 13º material para recortes de papel e combinação;
- 14º papel para tecelagem;
- 15º varetas para entrelaçamento;

Froebel e a concepção de jogo infantil

- 16º régua com dobradiças - (goniógrafo);
- 17º fitas para entrelaçamento;
- 18º material para dobradura;
- 19º material para construção com ervilhas e
- 20º material para modelagem. (apud Prestes,1896,p.7)

Froebel ⁵ considera a bola, o símbolo da unidade, que carrega a variedade, tendo um efeito educativo na inteligência da criança:

"§ 69 Agora, desde que a força desenvolve-se e difunde-se por si só em todas as direções igualmente, livremente, e de modo desimpedido, sua manifestação externa resulta na esfera. Por tal razão são esféricas ou, em geral, de formas redondas a maioria das coisas na natureza, por exemplo, os corpos celestes, sol, planetas, luas, água em todos os líquidos, o ar e todos os gases e mesmo a poeira.

Em toda sua diversidade e em meio de aparentemente incompatíveis diferenças de estruturas, a esfera parece ser a primitiva forma, a unidade da qual tudo na terra e na forma natural e estrutural é derivada. Assim, a esfera se parece com todas as formas e contém essencialmente a lei que contém todas elas. É a forma perfeita.

Nenhum ponto ou linha, nenhum plano ou lado, podem se discernir em sua superfície, são todos os pontos, todos os lados e contém todos os pontos e todas as linhas de todas as estruturas terrestres e formas, não em sua possibilidade só, mas em sua atualidade." (Froebel, 1912c, p.168-169).

O cubo aparece como representação do corpo que se desenvolve continuamente. Enquanto a esfera mostra a unidade, o cubo, a variedade. Na esfera, não há lados, cantos, a identidade e unidade prevalecem. Froebel propõe que cada dom seja estudado em 3 aspectos: como **forma de vida** (objetos do mundo natural), como **forma de beleza** (formas estéticas, de simetria) e como **forma de conheci**

⁵Essa obra foi traduzida a partir do trabalho de Froebel, coletado por Wichard Lange, e inserida no volume Die Pädagogik Spielgegenstände des Kindes, Berlin, 1881.

mento (conceitos de Matemática, Geometria). As 6 bolas macias do primeiro dom e a esfera, o cubo e o cilindro do segundo dom satisfazem o primitivo desejo de exercer força e causar mudança e proporcionam típicas experiências de movimento, forma, cor, direção e posição. O cuidado com animais, o cultivo de plantas, o exercício com o terceiro e quarto dons, as ocupações de tecer, cortar, trançar etc. acentuam os elementos educativos implícitos nas práticas industriais do homem. Finalmente, por meio de exercícios arquitetônicos, possíveis a partir do quinto e sexto dons, o uso de tábuas, pauzinhos e anéis, desenho, pintura, trabalho com ervilhas e modelagem, os poderes artísticos do homem são postos na brincadeira e ligam entre si o arquiteto, pintor, desenhista e escultor. Acrescentando a tais variadas formas de expressão artística os jogos de jardim com suas representações dramáticas, movimentos rítmicos, poemas e músicas propõe diversas modalidades de atividades para desenvolver os poderes considerados inatos na criança.

Profunda conhecedora da metodologia froebeliana, Blow (1911, p.129) aponta a *"corruptio optimi pessima"*, que caracterizou o uso dos dons e ocupações froebelianas. Em muitos jardins de infância só se usavam dons para ensinar elementos de forma, número, seqüência de formas, adestramento manual, ou tediosas lições envolvendo madeira, ferro e papel ou para ilustrar músicas.

Os muitos erros das jardineiras parecem derivar da falta de compreensão do significado da atividade criativa e, também, provavelmente da idéia froebeliana de união dos contrários. A harmonia entre direção e liberdade, entre indivíduo e coletividade, parece não ter ocorrido na prática pedagógica. Para Blow, a idéia froebeliana do homem, *gliedganzen*, ou seja, visto em sua totalidade, supõe que cada exercício dado incite e desenvolva a auto-atividade e multiplique o poder e conhecimento de cada membro da classe pelo poder e conhecimento de todos os seus membros (Blow, 1911, p.XVI). Prevalecendo apenas a direção e a autoridade do professor, nas atividades com dons e ocupações, não há como proporcionar a ex-

Froebel e a concepção de jogo infantil

ploração livre dos materiais oferecidos.

Outra crítica ao kindergarten é praticar atividades relacionadas exclusivamente com dons e ocupações, não utilizando o que há de melhor nas propostas de Froebel, nos brinquedos e jogos, descritos em **Mutter und Kose-Lieder**, que permitem à criança ascender ao eu geral e social, não permanecendo apenas no eu particular, realizando seu sentido espiritual. Blow considera que, *"nas músicas e imitações, a criança usa sua auto-atividade para reproduzir por si mesma as atividades e ocupações do mundo da sociedade."* (Blow, 1911, p.XVI).

A correlação de estudos ou o ato de pôr-se em correspondência ou interação aparece na metodologia froebeliana. Em todo kindergarten há um propósito central claramente definido no trabalho de cada dia, com o qual está relacionada toda canção, conto, ocupação ou jogo. Isso ocorre também no trabalho de cada semana ou mês. O trabalho do ano deve constituir um todo orgânico e o esboço do plano, o trabalho do mês, da semana e do dia devem relacionar-se logicamente com esse todo. É muito provável que o hábito tradicional de elaborar planos de aula minuciosamente detalhados provenha dessa prática introduzida por Froebel. Pelo princípio da correlação, a linguagem, a matemática e as ciências relacionam-se com o estudo da natureza. As formas visíveis de expressão, escrita, modelagem, pintura e desenho correlacionam-se, também, com o estudo da natureza. A criança encontra nos objetos naturais forma apropriada para a modelagem, pintura e desenho e os conceitos de espaço, forma e número, geometria e aritmética desenvolvem-se simultaneamente.

CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA DE FROEBEL

§ 30. Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos." (Froebel, 1912c, p.54-55)

... A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá *alegria, liberdade, contentamento*, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente *tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros ... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.*" (Froebel, 1912c, p.55)

Embora justificando-a por uma teoria metafísica e valendo-se do pressuposto romântico que a concebe como atividade inata da criança, Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893, 1989), Brougère (1995), Vygotski (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros.

Para Froebel, a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos:

§ 27. "Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe *usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso.* Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio *começa a brincar com seus membros - mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como com as expressões dos olhos e face.*" (Froebel, 1912c, p.48)

As brincadeiras que envolvem partes do corpo assemelham-se aos jogos de exercícios de Piaget, e aos funcionais, de Claparède e Wallon. Froebel mostra que

Froebel e a concepção de jogo infantil

o bebê não está preocupado com o resultado de suas ações, que o brincar representa uma finalidade em si, que a ação motora da criança leva ao seu desenvolvimento. Há, certamente, diferenças na interpretação psicológica desse processo.

A observação atenta permite ao filósofo perceber a descentração da criança:

"... nesse estágio a linguagem é ainda indiferenciada ela é incapaz de distinguir quando fala do ser humano, ou de si enquanto criança ou de alguma coisa; ela ainda não consegue separar a matéria do espírito, a alma do corpo. Para ela é ainda a mesma e uma coisa só." (Froebel, 1912c, p.54)

Froebel percebe também o **caráter antropomórfico** da conduta infantil:

"Brincar e falar constituem os elementos pelos quais a criança vive. Assim, a criança neste estágio confere a cada coisa as propriedades da vida, sentimento e fala. (...) a criança começa a representar seu ser interno para fora e atribui a mesma atividade para tudo, para um seixo e uma lasca de madeira, para a planta, a flor e o animal." (Froebel, 1912c, p.54)

Ao observar as mães interagindo com os filhos, Froebel percebe que, instintivamente, elas contribuem para o desenvolvimento da linguagem quando nomeiam, brincando as partes do corpo: **"Dê-me seu braço Onde está sua mão?"**. Em tais situações a mãe procura ensinar a criança a perceber as partes do corpo. Não menos importante são as maneiras prazerosas que a mãe tem de fazer a criança conhecer membros que não consegue ver como o nariz, os olhos, a língua e os dentes. A mãe gentilmente puxa o nariz ou orelha, como se fosse separá-los da cabeça ou face, e mostra à criança **"Aqui eu tenho a orelha, o nariz"** e a criança rapidamente põe sua mão na orelha ou nariz, e sorri com intensa alegria por encontrá-los em seus lugares (Froebel, 1912c, p.66).

Dentro da unidade ou relação mútua, Froebel aspira desenvolver todo o ser da criança mediante processos escolares e o auxílio da família. Não menospreza o trabalho da educação formal nem o adiestramento físico ou outro aspecto da cultura,

mas insiste na aplicação do princípio da espontaneidade na educação física, mental ou moral. Entende que o espiritual, o físico e o intelectual formam uma unidade relacionada internamente, em que cada um dos elementos afeta e é afetado pelos demais. Por tais razões, foi considerado **psicólogo da infância**.

Para o editor Harris,

"Froebel é o reformador pedagógico que fez mais que todos os restantes juntos, por dar valor à educação, ao que os alemães chamam "método de desenvolvimento pela atividade espontânea", que permite plena expressão, porque os atos da criança que joga são o resultado de suas próprias decisões e motivações e não obediência ao mando ou sinal do mestre." (apud Hughes, 1925, p.194)

Bowen assinala na mesma direção: *"Froebel é o verdadeiro psicólogo da infância, somente Froebel transforma princípios psicológicos em prática psicológica"* (apud Hughes, 1925, p.55). Para Blow, entusiasta divulgadora da teoria froebeliana, foi o **psicólogo da infância**, que reconheceu o valor da **fantasia** para o desenvolvimento da inteligência (1911, p.108).

Segundo Blow (1911, p.108), a **autonomia** de **psicólogo da infância** fundamenta-se na notável concepção de Froebel sobre o poder da criança de reconhecer analogias e semelhanças, dar vida a coisas inanimadas, atribuir personalidade a tudo, ver significações ocultas e estabelecer relações. Froebel insiste no cultivo da imaginação, em virtude da lei de continuidade, pela qual demonstrou a necessidade de solidificar o desenvolvimento futuro, na primeira infância, por meio de analogias que fossem revelando, gradativamente, a unidade universal da humanidade. Por isso, em sua metodologia de ensino, as analogias estão sempre presentes, na própria denominação da instituição infantil (kindergarten), nos dons, ocupações, jogos, recreios e contos.

Entretanto, **"o kindergarten, ao usar os dons e ocupações, não utiliza o que há de melhor nas invenções de Froebel, contido na obra Mutter und Kose-**

Lieder (Canções da Mãe)." (Froebel, 1912b, p.XIII)

Harris percebe que a utilização dos dons e ocupações, sob a orientação da jardineira, enquadra-se na categoria de meios e instrumentos da educação, enquanto as brincadeiras livres representam o poder que a criança dispõe de conquistar a natureza. Froebel, como Harris, já percebia que o jogo tem dois modos de uso: **fim em si mesmo**: auto-expressão, espontaneidade e **meio de ensino**: busca de algum resultado.

As obras de Froebel despertam o interesse pela auto-atividade da criança, liberdade de brincar e expressar tendências internas e pelo jogo como fator de desenvolvimento integral da criança. Entretanto, o aspecto mais importante de sua teoria: o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido.

Pelos comentários de especialistas americanos o kindergarten, ao adotar apenas os dons e ocupações como recursos para ensinar formas estéticas, ideais e reais, conteúdos da natureza e do mundo conceitual, parece ter ignorado as imitações espontâneas da criança e os jogos de construção manipulados livremente (Froebel, 1912b, p.XIV-XV).

SIMBOLISMO DE MUTTER UND KOSE-LIEDER

Observando crianças pequenas, Froebel intui o papel da imitação no desenvolvimento das mesmas e explicita-o em **Mutter und Kose-Lieder**⁶, nas brincadeiras interativas entre a mãe e a criança: brincar com os membros (braços e pernas) das crianças quando trocam fraldas, brincar de cair-cair, brincar de catavento(sentir

⁶ O livro contém 297 páginas, das quais 50 dispõem de gravuras destinadas às crianças, 50 incluem poemas para a mãe e criança e 107 são dirigidas às mães, em separado, e uma parte para mães e pais, 7 poemas introdutórios expressam o sentimento de alegria pelo nascimento da criança; o sentimento de unidade, o impulso de brincar com ele, a alegria da vida, a premonição para a verdade e que cuidados físicos representam também o espiritual, 20 páginas são dedicadas a insights em Psicologia e o resto do livro consiste em

o movimento propiciado pelo vento), esconde-esconde, brincar com os dedos, serra-serra, fazer tic-tac com os braços imitando o relógio, brincar de retirar grama (atividade do cotidiano: retirar grama), chamar as galinhas para alimentá-las (atividade do cotidiano), chamar os pombos, a casa do pombo (mãos simulando a casinha do pombo), a criança e a torre (gestos das mãos simulando torre), e outras que fazem parte do repertório de brincadeiras tradicionais da Alemanha.

Preocupado em orientar mães e jardineiras, responsáveis pelo desenvolvimento de sua Pedagogia, Froebel escreve **Cartas à Mãe** (Blow, 1912), que trata do movimento, canções, poemas e o papel da mãe na educação da primeira infância. No brinquedo **Cair-cair**, que movimentava todo o corpo, a carta explica às mães que o cuidado infantil inclui a razão, que nas brincadeiras interativas a criança vai descobrir seu primeiro ato de fé, sua primeira expressão, daí ser necessária a estimulação. Nesse ato, a criança está descobrindo sua primeira experiência, o primeiro insight, que evoluirá em conhecimento. Sua crença em Deus permite que o amor, a verdade, a gratidão e obediência se manifestem no cuidado com o filho:

"A mãe precisa cuidar de sua criança, senti-la, protegê-la, diverti-la. Ela não pode fazer outra coisa, seu forte instinto impede para esse curso. E, enquanto providencia suas necessidades, está tornando-a poderosa. Enquanto a criança é cuidada e feita feliz, a primeira semente do amor é colocada dentro dela." (Blow, 1912, p.19)

As brincadeiras aparecem, ora como **analogias** (semelhança entre coisas diferentes), ora como **alegorias** (exposição de um pensamento sob forma figurada).

Vejamos alguns exemplos.

Na gravura da pequena jardineira, o filósofo faz analogia entre o crescimento da planta e o do ser humano: ***"Cada coisa exige cuidados diferentes e reclama um tempo e lugar; assim todas as plantas não podem ser tratadas da mesma***

maneira (...). A pequena jardineira que nos mostra a imagem parece compreender os diversos desejos das plantas de que cuida." (Blow, 1912, figura 38)

Outra gravura é uma casa que está sendo construída pelo marceneiro. É uma alegoria que inclui, além da casa, o marceneiro, brincadeiras motoras de imitação da casa e de serrar madeira, acompanhada por versos. Imita-se pela posição das mãos juntas, simulando uma casa, ou, em outra variante, três crianças, uma de joelhos, tendo uma vara sobre suas costas, movimentada por outras duas crianças, simulam a serra que corta a madeira.

"Se a alegria da saúde do corpo, a pureza e a serenidade da alma, se o conhecimento exato e o bom uso dos seus membros, se o cumprimento de seus deveres são para a infância e para o homem fonte de alegria, a construção e a ordem da casa que eles habitam em família terão grande influência sobre sua felicidade." (Froebel, 1882, figura 34)

A preocupação do filósofo não é com o sentido simbólico de papéis a desempenhar, a criança tornar-se um marceneiro, mas o significado da casa para a criança, o cumprimento dos deveres, da ordem, a saúde corporal, a serenidade da alma, uso dos membros, um conjunto de valores que representa o ideal froebeliano da harmonia familiar. Embora não tenha exemplificado o jogo de faz-de-conta na acepção hoje referendada pela Psicologia, do simbolismo infantil visto como papéis sociais a assumir, Froebel busca na figura do marceneiro que constrói uma casa um sentido similar ao da harmonia familiar, explicitada por sua teoria da unidade e conexão interna. Alegorias dessa natureza incorporam, de forma abundante, as gravuras incluídas em **Mutter und Kose-Lieder**.

Froebel entende que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida. Quando imita, a criança está tentando compreender. Ela late como um cachorro ou diz "**muuu**" para uma vaca, voa como um pássaro. É um pensamento inconsciente: "*imitando-os, procura compreendê-los*". Outro aspecto importante é que a liberdade de expressão permite a representação

de coisas significativas, de fatos que a impressionaram. Froebel conclui que os dois tipos de imitação (a partir de modelos) e a imitação livre são importantes para o desenvolvimento infantil. O ideal do homem à semelhança de Deus leva-o a ver na brincadeira, no simbolismo infantil, o momento em que, ao manifestar a conduta criativa, a criança reflete a divindade (Blow, 1912, p.111-173).

Pode-se dizer que, se nos tempos primitivos relacionava-se a imagem da criança à de deuses da mitologia, para explicitar o potencial criativo do ser humano, Froebel postula a criança à imagem de Deus para demonstrar a perfeição da ação humana e exigir a expressão espontânea.

A grande quantidade de músicas e marchas que acompanham a metodologia froebeliana requer uma explicitação. A Pedagogia de Froebel faz acompanhar as atividades infantis com movimentos corporais imitativos, poemas e músicas. **Músicas e Jogos da Mãe** (Mutter-Spiel und Kose-Lieder) foi publicado 50 anos depois da **Educação do homem**, o que mostra sua longa gestação⁷.

Froebel percebe que por meio de brincadeiras, ao relacionar sons a idéias poder-se-ia ensinar a linguagem. Essa forma de uso de brincadeiras interativas assemelha-se às de Bruner (1978, 1983 e 1986), que assinala a estreita relação entre a linguagem, a descoberta da regra e o contexto, nas brincadeiras de esconde-esconde entre o bebê e a mãe, valorizando a descoberta da regra, quando a criança inicia a brincadeira. Segundo Blow (1911, p.60), um dos grandes méritos de Froebel é o de ter associado palavras aos objetos e atos. Ao observar mães brincando com seus filhos, Froebel percebe que elas associam objetos com palavras mas não percebem a **importância da iniciativa da criança**. Assim, por meio de seus brinquedos e dons, cria o espaço para a criança ter iniciativa, expressar sua fala, representar seu imaginário.

⁷Segundo Harris, **Kose** pode ser traduzido por **fala de bebê** - a prática de imitação feita pelas mães da fala imperfeita e pouco articulada. (Blow, 1911, p.XV)

Froebel ilumina sua teoria, ao ver a capacidade simbólica da criança criar significações a partir de objetos de seu mundo. Por tais razões, propõe que se utilizem também as peças dos seus dons, em atividades de livre manipulação, para a recriação de objetos do mundo sensível. Parece que não foi compreendido pelas jardineiras, que preferem o uso dos dons e ocupações na forma convencional, que prevalece na prática pedagógica, com a direção do professor. A ação livre requer a adoção do modelo de educação centralizado na criança. Certamente a prática educativa vigente no fim do século passado e início deste não referenda ainda esse tipo de orientação.

Ao utilizar um complexo sistema metafísico de relações entre a natureza divina e as conexões internas do ser humano, edificado pelo princípio de unidade vital e totalidade, para explicitar o desenvolvimento do simbolismo infantil, sua teoria apresenta difícil sustentação. Sua psicologia assenta-se nessa filosofia metafísica e não na descrição de processos psicológicos infantis. Entretanto, suas práticas pedagógicas intuitivas, relacionadas às brincadeiras interativas e motoras mãe-criança, fruto de observações sistemáticas de brincadeiras maternas, não se distanciam dos pesquisadores que estudam essa questão nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978. 279p.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966. 275p.
- _____. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, c1985.
- BLOW, Susan E. **Symbolic education: a commentary on Froebel's mother play**. Ed. W.T. Harris. New York: D. Appleton, 1911. [1ª versão 1894]. (International Education Series, v.45).
- _____. **Letters to a mother on the philosophy of Froebel**. Ed. W.T. Harris. New York: D. Appleton, 1912. [1ª versão em 1899]. (International Education Series, v.45)

- _____. **The songs and music of Friedrich Froebel's mother play (Mutter und Kose Lieder).** Ed. W.T. Harris. New York: D. Appleton, 1895. (Internacional Education Series, v.32).
- BROUGÈRE, Gilles. **Jeu et education.** Paris: L' Harmattan, 1995.
- BRUNER, Jerome. **Actual minds. possible worlds.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1986. 201p.
- _____. **Child's talk: learning to use language.** New York: Norton, 1983.
- _____ & Ratner, N. Games, social exchange and the acquisition of language. **Journal of child language**, v.5, n.3, p.391-401, oct.1978.
- CENTENÁRIO do ensino normal em São Paulo: 1846-1946.** São Paulo: Gráfica Bréscia, s.d. 136p.
- COMÊNIO, J.A. **Didactica magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos.** Trad. e Notas de Joaquim Ferreira de Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957. 525p.
- A ESCOLA Pública.** São Paulo: Tipografia da Industrial de São Paulo, 1893-1897.
- FROEBEL, Friedrich. **Education by development: the second part of the pedagogics of the kindergarten.** Ed. W.T. Harris. Trad. de Josephine Jarvis. New York: D. Appleton, 1899. (International Education Series, v.44).
- _____. **Pedagogics of the kindergarten: his ideas concerning the play and playthings of the child.** Ed. W.T. Harris. Tradução de Josephine Jarvis. New York: D. Appleton, 1912a. [1ª versão 1895]. (International Education Series, v.30).
- _____. **The mottoes and commentaries of Friedrich Froebels's mother play.** Ed. W.T. Harris. Tradução de legendas e comentários para a mãe, de Henrietta R. Eliot, e comentários de textos em prosa, de Susan E. Blow. New York: D. Appleton, 1912b. [1ª versão 1895]. (International Education Series, v.31).
- _____. **The education of man.** Ed. W.T. Harris. Trad. W.N. Hailmann. New York: D.Appleton, 1912c. [1887]. (The International Series, v.5).
- _____. **Les causeries de la mère.** Trad. La Baronne de Crombrughe. Paris: Ract et Falquet, 1882.
- _____. **Mutter-und Kose-Lieder.** Leipzig: Berlag von U. Bichlers Bitwe & Gohn, 1883.
- HENRIOT, Jacques. **Le jeu.** Paris: Synonyme SOR, 1983.

Froebel e a concepção de jogo infantil

- _____. **Sous couleur de jouer: la metaphore ludique.** Paris: Ed. José Corti, 1989.
- HUGHES, James L. **La pedagogia de Froebel.** Trad. Domingo Barnés. Madrid: Daniel Jorro, 1925. 373p.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994. 60p.
- _____. **O jogo, a criança e a educação.** São Paulo, 1992. Tese (Livres-Docência) -- Faculdade de Educação da USP. 276p.
- KOCH, Dorvalino. **A presença de deus na pedagogia de Froebel.** São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado) -- Faculdade de Educação da USP. 173p.
- _____. **Em busca do conceito de deus na filosofia de Froebel.** São Paulo, 1980. 2v. Tese (Doutoramento) -- Faculdade de Educação da USP.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p.
- _____. **O julgamento moral na criança.** Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 358p.
- RABELAIS, François, **Gargântua.** Trad. de Paulo M. Oliveira. Rio de Janeiro: Athena, s.d. 266p. (Biblioteca Clássica, v.8)
- RIGOLOT, F. Les jeux de Montaigne. In: Ariès, P. e Margolin, J. Cl. (Orgs.) **Les jeux à la renaissance.** Paris: Vrin, 1982.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168p.
- _____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 1982.

Summary: Games that are oriented by teachers and called Froebelian's activities and skills predominate on the kindergarten's practice. However, the most relevant contribution of the author about the child's symbolism doesn't seem to be valorized. The contradictory ideas of the child's play adopted by Froebelian kindergartens makes the author investigate conceptions about the theme on principal books of Froebel like *The Education of Man*, *The Mottoes and Commentaries of Mother-Play*, *The Songs and Music of the Mother-Play*, *The Pedagogics of the Kindergarten* and others of Susan Blow like *Symbolic Education* and *Letter to a Mother*.

Keywords: Kindergarten - Froebelian theory - Symbolic play - Toy - Game

*(Recebido para publicação em 07.06.96 e
liberado em 12.08.96)*