

KATIA CRISTINA DOS SANTOS VEILLARD

ENTRE O CAOS E A GEOMETRIA : O “LUGAR” DO BRINCAR

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
1996

A dissertação “Entre o caos e a geometria: o “lugar” do brincar”

elaborada por Katia Cristina dos Santos Veillard
orientada pela Prof^a. Dr^a. Nilda Teves Ferreira

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela
Faculdade de Educação e homologada pelo Conselho de Ensino Para Graduados
e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Data 22 de novembro de 1996

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Nilda Teves Ferreira



Prof^a Tizuko Morchida Kischimoto



Prof^a Wally Fonseca Chan Pereira

Dedico aos meus pais, que não mediram esforços para que eu pudesse estudar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo incondicional e irrestrito apoio.

Aos meus irmãos,

Wagner, por ser minha alma gêmea na partilha das idéias;

Patrícia, por ser meu apoio na técnica ingrata do computador.

Aos meus amigos, que souberam compreender minhas falhas e ausências, na reta final de elaboração da dissertação; em especial, a José Roberto, por ter sido o primeiro a acreditar que esta odisséia era possível.

Aos amigos do mestrado com os quais dividi medos, angústias, alegrias...

Às professoras Tizuko e Wally, por terem aceito o convite de fazer parte da banca.

À professora Nilda Teves, pela orientação paciente, dedicada e sensível.

Aos profissionais da Creche Comunitária São Sebastião, cuja disponibilidade e carinho possibilitaram organizar o material deste estudo.

À Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, pela colaboração dada.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo concedida para a realização da pesquisa.

RESUMO

Este estudo é um convite à reflexão sobre o brincar, considerado “atividade básica” no segmento de Educação Infantil.

Sendo o brincar uma atividade comparável a um prisma multifacetado, analisar as representações que os profissionais de uma creche tem sobre esta atividade, foi a faceta sobre a qual esta pesquisa resolveu incidir sua luz.

Este estudo das representações foi precedido por uma pequena viagem teórica pelas contribuições que a Psicologia (Piaget, Wallon e Vygotsky) e a Sociologia (Brougère) oferecem para a pesquisa sobre o brincar.

Pressupostos da análise do discurso foram a base para a coleta de dados e para a análise deles, dando um tratamento peculiar às representações do brincar que iam se formando a partir dos discursos desses profissionais.

A organização em cinco categorias foi a forma encontrada para a apresentação dessas representações, que ganhavam contornos próprios nas formações discursivas dos sujeitos da pesquisa.

E, ao final, o estudo propõe um repensar sobre o “lugar” do brincar que, para os profissionais da creche pesquisada, está entre o CAOS e a GEOMETRIA.

ABSTRACT

This study is an invitation to reflect on play which is considered to be a “basic activity” in the area of Children’s Education.

As playing is an activity which can be compared to a multi-faceted prism; analysing the theories along with all their associations, that same nursery teachers have on play, is the subject area that this particular research has shed light on.

The study of these ideas associated with play was preceded by a short theoretical journey into the contributions which Psychology (Piaget, Wallon and Vygotsky) and Sociology (Brougère) have offered to this research into child’s play.

Pressuposed ideas about the discourse analysis formed the basis for the collection of data and their subsequent analysis. Thus, the theories on play which were influenced by the work of these professionals was given special treatment.

The structure of the discourse of the subjects involved in this research, has been organized into five categories, this being the best way to introduce these ideas or associations wich also have their awn outlines or subheadings.

In its final part, this study proposes the re-thinking of the “place” given to play which according to the staff of the nursery which underwent research, comes between CHAOS and GEOMETRY

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| ENTENDENDO AS REGRAS DO JOGO | 1 |
| CAPÍTULO I: REVISITANDO CONCEITOS | 5 |
| 1. JOGO, BRINQUEDO E BRINCAR | 5 |
| 2. A SERIEDADE DO BRINCAR | 12 |
| 3. ALGUNS OLHARES SOBRE O BRINCAR: PIAGET, WALLON E VYGOTSKY ... | 14 |
| 4. ALGUNS PRESSUPOSTOS DO JOGO SIMBÓLICO | 35 |
| 5. O EIXO PEDAGÓGICO DO BRINCAR | 37 |
| CAPÍTULO II: O JOGO DE TRIHA DA METODOLOGIA (PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS) | 42 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ANALISADA | 48 |
| 2. OUVINDO A CRECHE | 54 |
| 2.1. Sujeitos da Pesquisa | 59 |
| 2.2. Procedimento nas entrevistas | 62 |
| CAPÍTULO III: A VOZ E A VEZ DO BRINCAR NA CRECHE | 63 |
| 1. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES | 65 |
| 2. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO ÁREA CIRCUNSCRITA | 76 |
| 3. O ESPAÇO DE BRINCAR FORA DO PEDAGÓGICO | 87 |
| 4. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO ÁREA DE RECREAÇÃO | 97 |
| 5. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO ÁREA DE LAZER | 101 |
| CAPÍTULO IV: PRODUZINDO SENTIDOS (CONSIDERAÇÕES FINAIS) | 105 |
| 1. ENTRE O CAOS E A GEOMETRIA: O SENTIDO DO ESPAÇO DE BRINCAR..... | 105 |
| 2. NO CALIDOSCÓPIO DO BRINCAR | 111 |
| NOTAS | 115 |
| BIBLIOGRAFIA | 118 |

ENTENDENDO AS REGRAS DO JOGO

“A ousadia do fazer é que abre o campo do possível”

Rubem Alves

A preocupação e o interesse com a educação de crianças pequenas não é recente, visto que ao longo dos anos várias entidades e instituições adotaram um atendimento assistencialista, e hoje, existem tentativas de dar um caráter educativo a esta prática. Acompanhando esse processo, e sendo professora alfabetizadora da rede pública de ensino por, aproximadamente, oito anos, reconheci a necessidade de pesquisar sobre este segmento educativo, na tentativa de encontrar quais eram os caminhos percorridos por estas crianças até chegar à classe de alfabetização. Esta necessidade intensificou-se quando constatei que as pesquisas nesta área, em nível nacional, apresentavam, ainda, um escopo reduzido, exigindo dos pesquisadores interessados um debruçar sobre este setor.

Recorrendo à bibliografia específica da área, verificou-se que o brincar era considerado a atividade básica desta faixa etária (0 a 6 anos). Segundo a pedagoga e psicóloga social Vera B. Oliveira (1992), a brincadeira de uma criança nos revela sua estruturação mental, sua maneira de pensar e sentir, ou melhor, a forma como organiza sua experiência de vida. E ainda, Adriana Friedmann (1992), pesquisadora de jogos infantis tradicionais, afirma: “... a brincadeira tem um papel especial e significativo na interação criança-adulto e criança-criança. Através da brincadeira as formas de comportamentos são experimentadas e socializadas”(p.26).

Além do seu aspecto pedagógico, o brincar é reconhecido como elemento de cultura, visto que o comportamento global da criança e todas as suas atitudes estão enraizadas num contexto coletivo, histórico-social. Assumir o brincar nesta perspectiva é, também, admitir que a concepção de infância deve ser entendida dentro de uma sociedade de classes. A professora Sonia Kramer (1984) chama a atenção para que: “... não existe ‘a’ criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela situação de classe social”(p.24).

Assim, o estudo propõe-se a investigar o sentido do espaço de brincar numa instituição de educação infantil, mais especificamente, numa creche, através do estudo do cotidiano com enfoque etnográfico.⁴ Pinçando o microssocial, sem abandonar a visão macro. Neste tipo de pesquisa as questões estudadas estarão contextualizadas; entendendo o Homem “pesquisado” como um ser de Razão e Emoção, situado num determinado contexto histórico.

A pesquisa terá como sujeitos os profissionais do espaço institucional de uma creche do município de Duque de Caxias. Buscando a viabilização do trabalho, o estudo utilizar-se-á da observação direta das atividades do grupo pesquisado. Esta observação será feita nas salas de aula e nos demais espaços da creche, onde o brincar possa se manifestar; com o objetivo de registrar aspectos deste cotidiano, que possam interessar ao propósito do estudo. Não sendo a observação instrumento suficiente para captar a complexidade do cotidiano da creche, o estudo utilizará, também, as entrevistas semi-estruturadas. Elas terão como objetivo recolher dados que possam apontar para a forma como os sujeitos pesquisados, através de suas interpretações e explicações, concebem o brincar no espaço da

creche, sendo possível assim, delinear o campo de representação deste grupo. Edson Filho (Spink, 1993), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, confirma:

... o campo da representação [...] pode ser considerado [...] como o modo de o sujeito hierarquizar e coordenar os significados e atitudes, e depende de levantamento sistemático de todo o repertório simbólico a respeito do objeto de representação. (p.119)

Para organizar a coleta de dados e para analisá-los, o estudo utilizará pressupostos da análise do discurso. A linguista e professora do Instituto de Linguagem da UNICAMP, Eni P. Orlandi (1988) aponta: "... a análise do discurso procura apreender a singularidade do uso da linguagem ao mesmo tempo em que visa construir um quadro geral, isto é, procura inserir o uso particular em domínio comum" (p.23/24). E complementa: "... detectar marcas e propriedades do discurso, analisando seu funcionamento e estabelecendo a relação entre esses funcionamentos e formações discursivas que, por sua vez, remetam a uma certa formação ideológica" (p.26).

Paralelo a estes procedimentos, outros serão utilizados quando se fizerem necessários, tais como: levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, os quais poderão fornecer quadro mais vivo, complexo e completo da realidade estudada. Esta realidade pode ser lida a partir das condições objetivas que permeiam a vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como também, através da esfera simbólica, constituída de seres ideais; por isso, faz-se necessário que a investigação tenha dupla função: objetiva e subjetiva.

O trabalho de campo será precedido e acompanhado por um referencial teórico que dê base e sustento ao estudo, através das contribuições de alguns teóricos como: Piaget, Wallon, Vygotsky e Brougère.

Em suma, a pesquisa focalizará o sentido do espaço de brincar em sua dimensão objetiva e subjetiva, do micro para o macrosocial, tendo como material para a análise as representações dos sujeitos pesquisados. Representações estas, que se formam através do imaginário social deste grupo, e que fazem parte do mosaíco maior da relação Instituição-Sociedade.

Tudo o que for pesquisado deverá, indiscutivelmente, retornar aos educadores da área, para que juntos possamos refletir sobre a prática pedagógica, visto que todo conhecimento adquirido não é de propriedade particular, é patrimônio social, cultural e coletivo.

CAPÍTULO I : REVISITANDO CONCEITOS

1 . JOGO, BRINQUEDO E BRINCAR

Quais as possibilidades de definição dos conceitos de jogo, brinquedo e brincar? O caráter sinonímico atribuído a eles dificulta algumas incursões neste campo. Contudo, há necessidade de um mergulho mais aprofundado, trazendo à luz os termos : “representação”, “sociedade” e “cultura”. O Homem, sendo um ser simbólico por excelência, representa, a todo momento, a sociedade que o cerca; utilizando a representação como mediação do real. O conjunto dessas representações, num processo de influenciar e ser influenciado, forma a cultura de uma dada sociedade.

Tendo como pressuposto o conteúdo do parágrafo acima referido pode-se dizer que o JOGO manifesta-se na sociedade diacrônica e/ou sincronicamente. Quando serve de espelho do movimento e evolução de uma dada sociedade, com toda a sua carga cultural, sua manifestação é diacrônica. Philippe Ariès (1978), historiador francês, exemplifica:

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes.
(p.124)

Quando numa mesma época, sociedades diferentes, com marcadas especificidades, apropriam-se de um mesmo jogo, dando-lhe um caráter particular, sua manifestação é sincrônica. Gabriel Chanan, escritor e diretor literário independente, e Hazel Francis,

professor do Departamento de Desenvolvimento Infantil e Psicologia Educativa no Instituto de Educação da Universidade de Londres, (1984) confirmam :

Nuestros modos de jugar, muestras nuevas ideas y los objetos con los que jugamos reflejan las condiciones económicas y sociales de nuestras propias culturas, y los valores y actitudes de éstas... las personas de culturas diferentes consideran los juguetes, y en cierta medida los juegos, de maneras muy diferentes. (p.11)

Na linha do cultural é Huizinga quem vai polemizar, caracterizando o jogo animal como biológico e o jogo do Homem como cultural. O primeiro seria assim entendido como “manifestação inata”, enquanto o segundo seria aquele permeado por fatores e influências culturais. Logo, o jogo estaria impregnado no modo de vida das pessoas e em suas atividades, mesclando crenças e conhecimentos. É nesse embricamento do cultural no jogo que Ludwig Wittgenstein, como filósofo alemão e estudioso da linguagem, vai dar sua relevante contribuição. Apesar da multiplicidade de manifestações culturais que o jogo agrega, Wittgenstein (1975) vai dizer que o próprio conceito de jogo é múltiplo. Sendo assim, ele sugere que os jogos sejam vistos como uma grande família que reúne características comuns e diferenças que revelam determinadas especificidades. Wittgenstein fala dessas semelhanças e diferenças na formação do conceito de jogo.

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor de olhos, o andar, o temperamento, etc. - e digo os “jogos” formam uma família. (p.43)

E complementa :

Pode-se dizer que o conceito “jogo” é um conceito com contornos imprecisos. - “Mas, um conceito impreciso é realmente um conceito? ” - Uma fotografia pouco nítida é realmente a imagem de uma pessoa? Sim, pode-se substituir com vantagem uma imagem pouco nítida por uma nítida? Não é a imagem pouco nítida justamente aquela de que, com frequência, precisamos? (p.44/45)

Diante da pouca nitidez oferecida pelo conceito de jogo, faz-se necessário, para que se possa trabalhar, especificar a perspectiva, isto é, a linha de abordagem adotada, seja ela psicológica, sociológica, etc. Na busca do contorno adequado, o jogo assumiu, ao longo dos tempos e na fala de diversos teóricos, diferentes perspectivas. De acordo com Fingermann (apud Rodrigues, 1992) foi Clapárede quem organizou uma classificação das teorias relativas à natureza do jogo. A mais antiga delas é a que considera o jogo como lazer, isto é, como uma reposição das forças físicas e mentais desgastadas pelo trabalho. A outra teoria, contrária a primeira, vê o jogo como uma válvula de escape para o excesso de energia. Uma outra, defendida por Hall, entende o jogo por atavismo, isto é, a criança executa atos que foram realizados pelos antepassados. E outra ainda, formulada por Gross, que vê o jogo como uma preparação para a vida, isto é, através dos jogos as crianças estariam exercitando, em menores proporções, atos da vida adulta. Poder-se-ia enumerar outras tantas concepções de jogo, mas na verdade, o objetivo é apontar para a complexidade de abordagens que este conceito encerra.

Cabe ressaltar que, os movimentos de diacronia e sincronia não estão desvinculados um do outro. A simultaneidade desses movimentos dá ao jogo uma forma de espiral espelhado, que garante e confirma a sua forte representação cultural; possibilitando-nos sugerir que o mesmo apresenta uma história paralela à da Humanidade e que se faz presente em suas múltiplas facetas culturais.

O BRINQUEDO, tal como o jogo, é um forte elemento de cultura. Nos brinquedos é possível ver o imaginário de uma época, ou seja, ver alguns de seus fenômenos culturais. Pode-se verificar também, a carga semântica que o objeto brinquedo desvenda quando interage com a capacidade de representação de cada indivíduo que dele se apropria. Chanan e Francis (1984) confirmam :

... los niños pueden investir a sus juguetes, y de hecho a cualquiera de los objetos que manejan, de un significado cultural, y como sus experiencias pueden alimentar asi sus propias actitudes de desarrollo, valores y creencias. (p.23)

Gilles Brougère (1995), filósofo e antropólogo francês e coordenador do Laboratoire de Jeu et du Jouet da Universidade Paris XIII, também reconhece o valor cultural do brinquedo por considerá-lo um elemento rico de significados, possibilitando compreender uma dada sociedade e sua cultura. Para ele, no brinquedo há uma preponderância do valor simbólico sobre sua funcionalidade, pode-se dizer assim, que a função principal do brinquedo passa a ser sua dimensão simbólica. Brougère (1995) afirma :

... o brinquedo [...] nos permite vislumbrar uma direção na análise da relação entre imagem e função no objeto, conhecer não só o domínio da imagem, mas a própria transformação da dimensão simbólica em função do objeto, ultrapassar a oposição entre esses dois aspectos que se encontram em diversas análises do objeto que fazem com que a imagem seja a tradução da função ou um acréscimo mais ou menos valorizado da ordem do suplemento da alma não essencial ao objeto. Porém, a imagem pode ser a função ou participar diretamente dela, como nos mostra o brinquedo. (p.24)

O brinquedo, como um catalisador das significações de cada época de uma determinada sociedade, vai apresentar-se nas prateleiras das lojas na figura eleita do “último grande herói” desta mesma sociedade. Fato que revela a existência de uma fenda para a

ilusão, o sonho e a fantasia na constituição do brinquedo. Walter Benjamin (1984), traça um “histórico” de evolução do brinquedo marcado pela substituição. Segundo ele, é a partir do século XIX, que os brinquedos artesanais são substituídos pelos fabricados industrialmente. A origem do brinquedo pode ser entendida na mistura entre o divertimento da criança e os rituais das antigas sociedades. Para Benjamin o brinquedo é um mudo diálogo simbólico entre a criança e o povo. Este diálogo caminhou pela história da Humanidade, por exemplo, na figura da boneca de confeitaria até a consagrada e famosa balzaquiana Barbie. E ainda, o chocalho que era mantido próximo das crianças como um símbolo místico de proteção é hoje tido como brinquedo para nenês.

Na verdade, apesar da rotatividade de alguns brinquedos, marcando época; há aqueles que permanecem por centenas de anos assumindo novas significações ou retomando significações de épocas anteriores. A pipa é um bom exemplo; tendo sua origem na China, aproximadamente há dois mil anos, ela é uma tradição carregada de símbolos. Uma pipa pode ser empinada para atrair a sorte ou celebrar um acontecimento, pode, também servir para pesquisas científicas. Aqui no Brasil, no quilombo de Palmares, os escravos foragidos aproveitavam a pipa como código para alertar da aproximação de estranhos. A pipa assume, hoje em dia, o papel de passatempo e recupera a sua função do quilombo quando é utilizada, por meninos das favelas do Rio de Janeiro, como aviso aos marginais de que a polícia está chegando. Os exemplos, acima citados, revelam toda a gama de significação do brinquedo, sua movimentação cultural e uma “perpetuação” de sentido.

O BRINCAR é uma ação interativa da criança com o seu ambiente físico e imaginário. Nessa interação ela utiliza seu próprio corpo e infinitos objetos e pessoas, dando novos contornos e perfis a esta ação.

O termo brincar é oriundo do latim “vinculum”, que significa laço, união. Reforça assim, o caráter de cumplicidade entre aquele que brinca com um objeto ou com uma pessoa. É interessante ver uma criança brincar e verificar que ela é capaz de usar determinados objetos para realizar a passagem da realidade para a imaginação. Sendo assim, pode-se sugerir que a força do brincar não está, primordialmente, no objeto à criança oferecido; mas sim, na ação da criança exercida sobre ele.

O brincar poderia ser representado por um balão de gás, visto que, apesar de flutuar, mantêm-se preso ao solo por uma mão firme que segura seu barbante. O balão de gás é a própria ação do brincar, ao fazer sua incursão na imaginação, no plano da fantasia, flutua, sem deixar de receber as influências do real mantida pela mão que segura o barbante. Sendo assim, a criança ao brincar manipula não só objetos, mas um elenco de imagens e significações simbólicas que já estão “contaminadas” por fatores culturais. Nessa ação do brincar a criança não só manipula, mas também apropria-se dessas significações. Brougère (1995) complementa e argumenta que : “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade [...] É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância” (p.99/100).

Sendo assim, pode-se dizer que o brincar tem um espaço e um tempo próprio, sem contudo perder a dinamicidade que agrega em sua ação. O brincar é o lúdico acontecendo. Assim, ele passa a ser o espaço para construção, desconstrução, organização, reflexão, etc do mundo pela via do olhar infantil. A criança através do brincar, e através do elenco de significações que ele reúne, redimensiona o mundo que a cerca. Sinaliza-se, então, para o fato de que o BRINCAR pode ser REPRESENTAR; isto é, capacidade de converter, ou melhor, “camaleonar” a realidade para entendê-la.

Nesta linha de raciocínio, o brincar aparece metaforicamente configurado como um funil ao contrário, acrescido de um aditivo simbólico. A boca do funil capta a realidade circundante, que em contato com o aditivo simbólico (capacidade de simbolizar da criança) redimensiona-a, ou simplesmente absorve-a, devolvendo-a para o meio através da parte larga do funil, que poderá ser utilizada em toda a sua gama divergente, mostrando o caráter polissêmico de todo e qualquer objeto da realidade; como também poderá vir afunilado tal como entrou. Uma ou outra forma de devolução do adquirido à realidade revela a relação da criança com o brincar, e mais especificamente a sua capacidade de simbolizar. E ainda, além de ser uma das formas de se apropriar da realidade adulta, o brincar também revela o que essa criança já captou desse mundo adulto. Ao brincar de professora a criança não representa uma especificamente, mas reúne numa mesma figura características de várias professoras que já tenha observado em suas experiências. Alexis N. Leontiev (Vigotsky et alii.,1988) afirma:

Quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada especialmente característico de um certo sinal; tanto em suas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral. Esta é a diferença qualitativa entre a reprodução no brinquedo e a dramatização real. (p.131)

Buscando sintetizar o que já fora dito, pode-se dizer que o JOGO é um forte elemento cultural e uma árvore com diversas ramificações e, que, dependendo daquela que for escolhida para análise, ele ganha perfil e representação próprios. A abordagem adotada caracterizará a linha de análise a ser feita. O BRINQUEDO, por sua vez, é um receptáculo material das representações contidas no imaginário de quem o concebe, como também no

daqueles que dele se utilizam. E, finalmente, o BRINCAR é uma manipulação dessas representações que pode ou não adquirir novas significações; e que pode ou não apoiar-se no objeto brinquedo.

2. A SERIEDADE DO BRINCAR

Atualmente, o brincar tem a característica de ser associado a uma atividade exclusivamente infantil, bem como em assumir um caráter de não seriedade. Este conceito de brincar foi construído ao longo dos tempos e possui uma explicação histórica. Ariès (1978) nos dá exemplo de como era vista, antigamente, a relação trabalhar / brincar. Ei-la :

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. (p.94)

Verifica-se assim, que a dicotomia trabalhar / brincar ainda não estava caracterizada nas sociedades antigas. Primeiro, porque o trabalho não tinha a relevância que assume hoje, em nossos dias. E, segundo, porque os jogos e divertimentos eram práticas comuns e frequentes tanto entre as crianças, quanto entre os adultos. Com o advento da industrialização, da urbanização e da afirmação da ciência positivista houve uma associação do lúdico às coisas não-sérias. Nessa nova sociedade fica claro a divisão entre dois mundos :

de um lado está a imaginação, o sonho e a brincadeira; e de outro lado, o mundo sério da razão e do trabalho produtivo.

A seriedade do trabalho produtivo é ratificada pela sua relevância no mundo capitalista; visto que a luta pelo acúmulo de bens materiais vai apontar o trabalho como o melhor caminho para a aquisição desses bens. Conseqüentemente, o “ócio” (jogos, divertimentos, brincadeiras) é um dos impossibilitadores dessa investida rumo ao enriquecimento material. Contudo, é interessante constatar que esta mesma sociedade que considera o brincar como atividade não-séria, se apropria dela, dando-lhe um perfil; peculiar e que atenda às características próprias de seus interesses. Assim, surge o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho ou de lazer.³ Lazer este, que está intimamente relacionado com a ideologia dominante, que movimenta a cultura de massa. Desta forma, ele passa a ser considerado como um direito social e se contrapõe às necessidades e obrigações da vida cotidiana moderna; configura-se assim, a indústria do lazer. Marysia M. R. Prado (1991) complementa:

A indústria do lazer apresenta o seu produto ao mercado o qual traz em si embutido um determinado conteúdo ideológico e procura corresponder a certas necessidades, anseios, interesses e objetivos da sociedade ou, mais especificamente, do grupo que é socialmente hegemônico. O lazer das massas teria [...] uma função de padronização e controle social... (p.29)

Enfim, o lazer é incentivado, o trabalho é visto como a mola propulsora da sociedade e o brincar é afastado das práticas coletivas por estar associado ao imaginário da não produção de bens de consumo.

Essa visão da relação brincar / trabalhar estende-se e invade o espaço institucional da escola, verificando-se assim, a inexistência do brincar ou, até mesmo, uma prática esvaziada

de sentido e desvinculada do processo como um todo. Brincadeira e aprendizagem assumem características distintas e não podem habitar o mesmo espaço, tem-se assim a dicotomia: ou se brinca, ou se aprende. Só é permitida a entrada do brincar no espaço institucional da escola com a condição de que esta atividade não interfira no desenvolvimento das aulas. Assim, o recreio, como representação do brincar, passa a ser visto como hora livre e de descanso, totalmente desvinculado do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, é possível associar aprendizagem / trabalho / seriedade X não-aprendizagem / brincadeira / não-seriedade. Recentemente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1993), em um de seus documentos, revelou sua preocupação com o lúdico na escola, quando disse:

Possibilitar a entrada efetiva da ludicidade na escola é o desafio. O jogo e a brincadeira devem invadir o espaço a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar onde professores e alunos sintam prazer pelo ato de conhecer. (p.74)

3 .ALGUNS OLHARES SOBRE O BRINCAR: PIAGET, WALLON E VYGOTSKY

Se o brincar é importante na escola, qual a sua relevância no segmento pré-escolar? Nesta fase o brincar não deve ser visto como um auxiliar de atividades isoladas, mas deve configurar-se como a espinha dorsal de todo o processo. Para uma melhor compreensão da importância do brincar na pré-escola recorre-se para a visão de três teóricos, buscando em suas concepções a relação entre o desenvolvimento infantil e o brincar.

Jean Piaget (1978), biólogo e criador da psicologia genética, preocupou-se em abordar o desenvolvimento da criança e não sua aprendizagem. Esse desenvolvimento é entendido como responsável pela formação dos conhecimentos e difere da aprendizagem que, para ele, refere-se à aquisição de uma resposta particular, sistematizada ou não, relativa a uma experiência.

Para Piaget, a criança pré-escolar está numa fase de transição entre o período sensório-motor (ação) e o operatório concreto (operação). Para melhor entendimento, faz-se necessário a apresentação desses dois períodos, bem como o que se faz intermediário entre eles. Esses três períodos vão configurar o desenvolvimento da criança na perspectiva piagetiana.

1- Período Sensório-Motor - é um possibilitador na construção de esquemas de ação, auxiliando a criança na assimilação de objetos e pessoas. Neste período, a ação da criança está centrada na busca de uma acomodação (ajustamento) frente aos objetos e pessoas com os quais interage. Essa ação da criança fica centrada nas sensações e na motricidade. Pode-se dizer que este período é caracterizado por uma inteligência prática, isto é, não há representação, pensamento ou linguagem da criança com objetos ou pessoas. Para Piaget, neste período desenvolvem-se os jogos sensório-motores ou jogos de exercício. Apesar desses jogos serem mais frequentes nos dois primeiros anos de vida da criança, não pode-se, contudo, negar sua aparição em outras etapas do desenvolvimento. Caracteristicamente, esses exercícios lúdicos são considerados a forma inicial de jogo na criança. Piaget vai discordar de Gross, que considera o jogo nesta fase como pré-exercício, por acreditar que se assim fosse todas as atividades infantis poderiam ser consideradas como jogo. Contudo, ele ressalta que apesar das reações circulares não apresentarem um caráter lúdico, elas podem

prolongarem-se em jogos. Mais adiante, ainda neste período, quando a criança utiliza esquemas próprios desta fase (jogos de exercício simples) ou combina esquemas conhecidos com novas situações (combinações sem ou com finalidade), isto pode prolongar-se em manifestações lúdicas quando são executadas por pura assimilação, isto é, pelo prazer de agir sem preocupar-se ou esforçar-se pela adaptação. Em seguida, acontece uma ritualização desses esquemas, em que os mesmos saem do seu contexto adaptativo e passam a ser imitados ou “jogados” plasticamente. Essa ritualização já é um indicador de transição para os jogos simbólicos, que estão inseridos no período seguinte. Complementa Piaget (1978): “...esse progresso no sentido da ritualização lúdica dos esquemas acarreta um desenvolvimento correlativo no sentido do simbolismo” (p.125). O aparecimento da linguagem na criança vai favorecer ao declínio dos jogos de exercício.

2 - Período Pré - Operatório - Alguns estudiosos apontam para uma subdivisão dentro deste período, considerando uma fase mais marcadamente simbólica (“faz-de-conta”) e; outra mais intuitiva, relacionada ao processo de formação de conceitos. Contudo, o presente estudo dará maior ênfase a questão do simbólico neste período. É relevante lembrar que nesta etapa, como um todo, a criança faz leituras incompletas da realidade, priorizando alguns aspectos em detrimento de outros; não estabelece relações e é centrada em si mesma (egocentrismo). É importante, neste ponto, que se abra um parênteses para que se compreenda o entendimento de Piaget referente ao conceito de “egocentrismo”, que não pode ser confundido com o de “egoísmo”. Para Piaget, o egocentrismo da criança é a não aquisição, ainda, da capacidade de perceber o seu EU diferenciado das outras coisas e pessoas. Yves de La Taille (1992), professor doutor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, confirma :

... egocentrismo significa também que a criança ainda não tem domínio de seu “eu” e que, longe de ser autônoma, ainda é heterônoma nos seus modos de pensar e agir. Basta lembrar que, para Piaget e muitos outros, as noções do EU e do OUTRO são construídas conjuntamente, num longo processo de diferenciação. (p.16)

Uma vez entendido o conceito de egocentrismo segundo Piaget, fecha-se o parênteses e retoma-se a questão do simbólico neste período, que envolve a capacidade da criança de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação. Segundo o professor Lino de Macedo (1988):

A função simbólica, para Piaget, é o que possibilita esta substituição e ela significa que, agora, a criança é capaz de duplicar objetos ou acontecimentos por uma palavra, por um gesto, por uma lembrança, ou seja, é capaz de evocá-los em sua ausência. (p.48)

Assim, a interação direta, característica do período sensório-motor, é substituída por uma interação que agrega mais recursos, tais como: imagens, lembranças, imitações de objetos ou acontecimentos ausentes, jogos simbólicos, linguagem, desenhos e dramatizações. Neste estágio, do “exercício do faz-de-conta” e do agir agora “como se fosse”, emerge a simulação e a capacidade de substituição de objetos e acontecimentos por equivalentes simbólicos. Essa capacidade de representar, que se manifesta neste período não pode ser entendida como a substituição de atividades de ação efetiva da criança por atividades de pura representação. Na verdade, o que acontece é um aprimoramento no desenvolvimento da criança, visto que ação e representação passam a caminhar paralelamente num processo de enriquecimento mútuo. Segundo Helena V. Corso (1993), professora e psicopedagoga: “A interação da criança com o mundo passa a se dá agora não

apenas no plano da ação, mas principalmente num nível simbólico, através de formas de representação como a fala, o jogo, a imitação” (p.61).

Para a compreensão da representação na visão piagetiana é preciso trazer à superfície o caráter cognitivo das atividades representativas, especificamente o jogo simbólico e a imitação. Vale lembrar que Piaget foi um teórico da construção das estruturas mentais, sua preocupação estava centrada no entendimento e na explicação do percurso e do processo de desenvolvimento intelectual do ser humano. Sendo assim, para ele, as atividades de assimilação e acomodação realizam-se através da imitação e da brincadeira simbólica. Essas atividades são assim, reconhecidas como mediadoras para a compreensão e aquisição do real. Para este pensador, a representação é de extrema relevância, pois ela é a “ponte” entre a ação e a operação; visto que, enquanto a ação do período sensório-motor está ligada diretamente à prática, a representação possibilitará uma ação interiorizada e reconstituída, contribuindo, de forma relevante, para a questão da reversibilidade no período operatório. Na mesma linha de pensamento, Corso (1993) argumenta que:

... a representação é condição para a operação, porque é a capacidade de representar que possibilita a tomada de consciência da organização do mundo, na medida em que ela torna possíveis os quadros que englobam simultaneamente os fatos passados, presentes e futuros. (p.63)

Pode-se dizer assim, que o modo de brincar simbólico da criança revela a sua capacidade de representação. E essa capacidade vai sendo construída na medida em que o significante vai se diferenciando, cada vez mais, do significado. Essa gradação permiti-nos dizer que há vários níveis de brincadeira simbólica, assim como há vários níveis de imitação. A brincadeira simbólica solicita um exercício de memória por parte da criança, bem como

reorganiza seus medos, desejos frente ao real que lhe é apresentado. V. Oliveira (1992) acrescenta :

A brincadeira simbólica dá a criança a possibilidade de ir até o outro, experimentar ser como se fosse o outro e voltar até si mesma[...] O ir e vir incessante até o outro, até a fantasia, pouco a pouco, constrói a noção de si mesmo como um todo e conhece o meio também como um todo, do qual ele faz parte ativa. (p.55)

Piaget faz uma classificação das brincadeiras simbólicas, considerando os símbolos como instrumentos da assimilação lúdica. Num primeiro momento, a criança projeta o seu real vivido no processo do brincar. Ela faz a transposição direta do esquema já adquirido a um novo. A medida que acontece um alargamento entre o real e o brincar, e essa lacuna é preenchida por diversos intermediários, tem-se o segundo momento, que é o processo de imitação dupla, quando a criança projeta um esquema seu no objeto e depois o introjeta novamente. Num terceiro momento, a criança faz assimilação de um objeto a outro, caracterizando um ambiente progressivamente mais simbólico. Com o recurso da linguagem, a criança é capaz de anunciar verbalmente a imitação antes de realizá-la.

A imitação passa a ser, agora, o “gesto-evocação”, e é o que Piaget chama de imagem mental. A criança recolhe fatos da realidade e os evoca na brincadeira simbólica, dando-lhe um contorno próprio e pessoal. Os recursos utilizados, sejam eles materiais ou não, estão próximos da realidade da criança, mas ganham a configuração que ela determinar. Por exemplo, a criança pode utilizar tanto um telefone de plástico, quanto um fone separado do aparelho para brincar de conversa ao telefone. Ela vai assim, numa escala de combinações, adquirindo mais “subsídios” para o seu brincar. Quando encontra dificuldade em “reproduzir” a realidade circundante ela a recria, buscando a melhor “química” que possa

compensar os aspectos menos fáceis de serem assimilados. O brincar também funciona como um processo catártico, quando a criança se utiliza dele para tentar resolver situações que lhe causam insegurança, medo, inibição. Vivendo essa situação desagradável no plano da imaginação, as chances de entendê-la se tornam maiores devido as múltiplas possibilidades de recriação; sendo assim, a criança passa da retaguarda para a vanguarda dessa situação que a incomoda.

Na segunda fase desse mesmo período (pré-operatório) observa-se a capacidade intuitiva da criança, que apesar de limitada, revela que ela já é capaz de realizar comparações e classificações simples, bem como estabelecer sequências de objetos e eventos. Nesta fase, com o declínio da simbolização Piaget destaca o aparecimento de três características :

1 - A criança apresenta mais ordem e coerência em suas atitudes, revelando progresso em relação à fase anterior;

2 - A criança está preocupada em ser o mais fiel possível ao real - “imitação exata do real” ;

3 - A criança começa a buscar brincadeiras mais coletivas, visto que o seu processo de identificação do EU e do OUTRO intensifica-se. Essa terceira característica - que revela uma socialização mais intensa, isto é, a criança já brinca com o outro e não ao lado, paralelo a ele - demonstra e aponta para o período seguinte: o das operações concretas ou operatório.

3 - Período Operatório - neste período a criança demonstra sinais de lógica peculiar dos adultos e começa a pensar de forma mais organizada e sistemática.

Nesta etapa a brincadeira se sociabiliza, e temos os jogos de regras, que são fruto de uma preocupação por parte da criança em respeitar as regras sociais, bem como cooperar

com o outro. Tizuko M. Kischimoto (1994), professora e coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da U. S. P., complementa:

O terceiro tipo de jogo que Piaget examina é o de regras que marca a transição da atividade individual para a socializada [...] Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Piaget distingue dois tipos de regras: as que vêm de fora e as que são construídas espontaneamente. (p.40)

Além dos jogos de exercício, dos jogos simbólicos e dos jogos de regras, Piaget também apresenta os jogos de construção ou jogos de criação. Para estes últimos, o autor não estabelece uma fase específica, mas diz que eles constituem a transição entre os jogos de exercício, simbólicos e de regras e as condutas adaptadas. Desta forma, Piaget (1978) diz que os jogos de construção permeiam todos os outros tipos de jogos, quando afirma:

... os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo, no terceiro nível, uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação. (p.149)

A classificação piagetiana aponta mais um período, que é o das operações formais, isto é, quando o pensamento hipotético-dedutivo transita no universo abstrato, em que a realidade se mostra como a realização material de uma entre as inúmeras possibilidades pensadas. O presente estudo não dispensou maior atenção a este período por estar ele mais direcionado a uma faixa etária (12 a 15 anos), que não atende aos seus interesses e objetivos. E ainda, nos três períodos escolhidos para apreciação, ficou notório o maior

destaque para o pré-operatório e, mais especificamente, para a fase da brincadeira simbólica, visto que esta corresponde, de forma mais precisa, à faixa etária das crianças da instituição pesquisada. Os períodos sensório-motor e operatório foram incorporados ao estudo com o objetivo de auxiliar no entendimento do pré-operatório, que é caracterizado por Piaget como um período de transição.

Em suma, para Piaget a brincadeira simbólica é a forma que a criança encontra para organizar suas ações do período sensório-motor, que se manifestavam somente através da imitação, e passe a representar de forma significativa, coerente e ordenada a realidade que a circunda. V. Oliveira (1992) complementa :

Dentro desse processo de humanização, a brincadeira simbólica desempenha um papel insubstituível, porque é ela que dá condições à criança de organizar sua história de vida, coordenando seus esquemas, possibilitando inclusive a emergência dos esquemas afetivos, conscientizando-a de si mesma como um ser agente e criativo, que, ao mesmo tempo que se abre ao meio e com ele interage, mantém com o meio uma linha flexível, mas demarcatória de sua individualidade. (p.64)

Após essa breve apresentação da concepção piagetiana, o estudo traz à cena a abordagem da relação desenvolvimento infantil e brincar sob o ponto de vista walloniano.

Wallon além de considerar os aspectos cognitivo, afetivo e motor em cada etapa do desenvolvimento infantil, representados pela personalidade; vai também, reconhecer a importância das relações entre a criança e seu ambiente, visto que para ele o Homem é um ser “geneticamente social”, devendo ser estudado de forma contextualizada.

As contribuições da psicologia genética de Wallon refletem-se num entendimento do desenvolvimento infantil global e versátil, visto que seu pressuposto teórico-filosófico repousa no materialismo histórico. E ainda, buscava elaborar a psicogênese da pessoa

completa, isto é, estudar a criança em plena atividade, permeada por infinitos e múltiplos aspectos que podem interferir no seu desenvolvimento. Apesar de ser contemporâneo de Piaget, apresentou um projeto teórico diferente. Enquanto Piaget elaborou a psicogênese da inteligência, Wallon elaborou a psicogênese da pessoa.

A grande importância dada ao ambiente leva Wallon a afirmar que o desenvolvimento da criança vai estar intimamente ligado as interações entre sujeito e meio, ganhando perfil próprio a cada idade. Esta interação é uma via de mão dupla, tal como o meio influencia o sujeito, este último também interfere, modifica e influencia o meio. Apesar dos determinantes biológicos serem predominantes no início do desenvolvimento infantil, estes cedem espaço para o social. Nesta linha de raciocínio, é quase impossível pensar num desenvolvimento das estruturas complexas superiores que não leve em consideração a linguagem e o conhecimento adquiridos no contexto cultural.

Para Wallon o desenvolvimento infantil não é linear, isto é, a cada estágio a criança não só amplia seus conhecimentos, como também os reformula. Os conflitos, tanto de natureza exógena como endógena, são os dispositivos do desenvolvimento.

Segundo Izabel Galvão (1995), pedagoga e pesquisadora, os estágios da psicogenética walloniana são os seguintes:

1 - Impulsivo - Emocional - o principal instrumento de interação da criança com o meio é a EMOÇÃO. Este estágio corresponde ao primeiro ano de vida da criança.

2 - Sensório-Motor e Projetivo - na busca de exploração do mundo físico a criança já pode contar com os movimentos de marcha e de preensão, que facilitarão e aprimorarão esta ação. O desenvolvimento da função simbólica e da linguagem também será verificado neste estágio, que vai até os três anos de idade da criança. Galvão (1995) afirma :

A linguagem, ao substituir a coisa, oferece à representação mental o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si. Os objetos e situações concretas passam a ter equivalentes em imagens e símbolos, podendo, assim, ser operados no plano mental de forma cada vez mais desvinculada da experiência pessoal e imediata. (p.78)

3 - Personalismo - reconhecido como estágio da formação da personalidade, abrange a faixa etária dos três aos seis anos. O comportamento da criança retoma a questão das relações afetivas sob um novo enfoque; primeiro, porque Wallon aposta num desenvolvimento dinâmico e; segundo, porque esse retorno já traz em sua bagagem uma forte e ampla carga construída na interação com o social.

4 - Categorial - tem seu início por volta dos seis anos e sua base está predominantemente pautada no aspecto cognitivo. É quando a criança já tem a capacidade de formar categorias, isto é, organizar o real apoiada em um fundo simbólico estável. Galvão (1995) adiciona :

A formação de categorias supõe a separação entre qualidade e coisa ... Realizando a separação entre qualidade e coisa, a função categorial permite análise e síntese, a generalização, a comparação. (p.84/85)

5 - Adolescência - neste estágio a personalidade sofre uma desequilíbrio, fruto das mudanças físicas que são verificadas nos adolescentes.

Em síntese, pode-se observar que esses estágios são marcados por uma alternância entre o cognitivo e o afetivo, sem perderem de vista suas implicações com o meio. A isto Wallon chama de "predominância funcional". Muito embora se alternem não estão

desvinculados; os avanços alcançados num determinado estágio são colaboradores para construções novas no período seguinte, num processo de reelaboração. Tal movimento Wallon designa com “princípio da alternância funcional”. Galvão (1995) sintetiza:

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre pólos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensamos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior, ora voltados para si próprio, alternando fases de acúmulo de energia, a fases mais propícias ao dispêndio. (p.47)

Ainda buscando entender o desenvolvimento humano numa perspectiva global, Wallon vai considerar a afetividade, o ato motor e a inteligência como campos funcionais que atuam, interagem, reelaboram, num dinâmico movimento que vai caracterizando o processo de desenvolvimento.

Ao abordar a socialização da criança Wallon faz um caminho diferente do de Piaget. Enquanto Wallon acredita num crescente processo de individuação, Piaget acredita num movimento que vai do egocentrismo à busca de grupos (consciência social). Na minha opinião, ambos trabalham com a relação de diferenciação EU e NÃO-EU (OUTRO); contudo, abordam aspectos diferentes. Wallon diz que essa relação EU e NÃO-EU é quase inexistente no recém-nascido, visto que suas ações revelam que ele ainda não adquiriu um recorte corporal, isto é, ainda não conseguiu identificar os limites do seu corpo. Wallon vai dizer ainda, que a construção do eu corporal funciona como pré-requisito para a construção do eu psíquico. Essa não diferenciação do EU e NÃO-EU traz para o universo infantil a confusão entre o EU e o MEU, misturando o desejo de propriedade das coisas com a própria busca de afirmação da sua personalidade. Segundo Galvão (1995) “... a crise de

oposição dá lugar a uma fase de personalismo mais positivo, a qual se apresenta em dois momentos. O primeiro é uma etapa da sedução [...] No momento seguinte predomina a atividade da imitação”(p.54/55).

A imitação para Wallon é uma forma de participação motora do que é imitado e um certo prolongamento da imitação do real, isto é, uma forma de atividade que revela as origens motoras do ato mental. Wallon vai dizer que o gesto precede a palavra; é o que chama de “mentalidade projetiva”, quando o ato mental projeta-se em atos motores.

Tal como Piaget, Henri Wallon (1966), psicólogo, filósofo e médico francês que trouxe contribuições para a Psicologia genética, utilizando o materialismo histórico como fundamento filosófico e como método de análise, acredita que a origem da representação está na imitação e diz : “A representação é o fruto dum trabalho de que a imitação pode ser considerada como prelúdio, e também como antagonista” (p.217). Esta última afirmativa requer que seja aberto um parênteses para a observação do entendimento de Wallon da relação imitação e representação. Relação esta altamente relevante para este trabalho, visto que, como já fora dito anteriormente, o nosso foco está centrado na questão da brincadeira simbólica, e para tal o entendimento da representação é ponto vital.

Wallon entende imitação como uma forma de atividade resultante das relações entre o movimento e a representação. Contudo, o autor chama a atenção para que atitudes de simples reflexos, resultados da maturação funcional, bem como reações similares ou conjugadas, provocadas pela emoção quando indivíduos estão distantes uns dos outros, não devem ser confundidos com a imitação. Tomando as próprias palavras de Wallon, percebe-se mais suas contribuições para o seu entendimento deste conceito. Wallon (1966) diz : “A imitação inscreve-se entre dois termos contrários fusão, alienação de si na coisa ou

‘participação’ no objeto, e desdobramento entre o acto a executar e o modelo” (p.199). Para Wallon, num primeiro momento, a imitação funciona articulando elementos já constituídos numa atitude circunscrita na exterioridade. Num segundo momento, a criança “controla” essa atitude, coordenando os símbolos de que já dispõe. Na concepção walloniana não existe imitação antes dos dois anos de vida da criança, e é só a partir dos seis anos que ela se torna raciocinada e refletida. Wallon (1966) estabelece a diferença entre imitação e representação quando diz :

Entre imitação e representação há, todavia, esta diferença: a representação pura integra a experiência difusa numa fórmula que parece impor-se à consciência como definitiva e completa no mesmo instante em que se apresenta, enquanto a imitação se realiza apenas no tempo e através duma sucessão de actos em que deve reproduzir-se a sucessão percebida. (p.219)

Em síntese, Wallon (1966) vai dizer que, apesar da diferença entre imitação, que se desenvolve no plano motor, e a representação, que se desenvolve no plano das imagens e dos símbolos, ambas apresentam pontos comuns : (1) - “...se desenvolvem [...] como uma aptidão plástica para se modelarem a si próprias segundo o modelo das coisas” e - (2) - “...são a redução de impressões mais ou menos esparsas a uma espécie de fórmula única e como que intemporal” (p.225).

Após a apresentação de alguns pressupostos da teoria walloniana, faz-se necessário sistematizar sua concepção relativa aos conceitos de jogo e brincadeira. Como já fora dito nas páginas anteriores, Wallon acredita que a origem da representação está na imitação; logo, o surgimento de brincadeiras simbólicas depende do domínio de processos imitativos. Wallon classifica os jogos em quatro tipos :

1) os funcionais - são aqueles jogos que o bebê realiza com o seu próprio corpo.

2) os de ficção - mais conhecidos como brincadeiras de faz-de-conta, utilizam como “recurso” os objetos, as pessoas e os papéis que elas desempenham no grupo. É neste tipo de jogo que a questão da representação se faz presente com maior evidência. É no jogo de faz-de-conta que podemos identificar a origem corporal da representação. Os gestos simbólicos, também identificados como “simulacro”, encontram seu período de declínio com o fortalecimento da inteligência, isto é, com o processo de maturação das funções intelectuais os recursos gestuais vão sendo reduzidos.

3) os de aquisição - esse tipo de jogo é difícil de ser identificado no dia-a-dia, visto que considera que a criança aprende vendo e ouvindo. Wallon admite ser essa atividade fundamental para a compreensão da realidade e serve como base para a construção do conhecimento.

4) os de fabricação - é o tipo de jogo que envolve construção, desconstrução e reconstrução. Nele a criança combina objetos entre si, modifica e cria. Numa atividade de ensaio-e-erro, faz e refaz, explorando objetos e situações inúmeras vezes.

Poderíamos tomar a fala de Galvão (1995) para sintetizar o pensamento walloniano: “Da psicogenética walloniana [...] resulta [...] uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque” (p.99).

Finalizando este item, verifica-se a contribuição de Vygotsky para o entendimento da relação desenvolvimento infantil e brincar. Para ele, os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente relacionados desde o início da vida humana. E, sendo sua posição genética, busca entender a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos com a ajuda da filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. Nesta busca, Vygotsky

“descobre” que o ser humano nasce com certas características da sua espécie, e, através da aprendizagem, permeada pela história social do Homem, vai construindo suas funções psicológicas superiores. Na sua interação com o mundo, o Homem apresenta formas diferentes de ação, que o torna diferente dos outros animais. A percepção desta diferenciação levou Vygotsky a acreditar que o desenvolvimento do ser humano não pode ser somente descrito pelas propriedades naturais do sistema nervoso. Na verdade, o processo psicológico deve ser entendido em toda a sua versatilidade, visto que está, a todo momento, entremeadado pela história da espécie e do desenvolvimento individual; que se dá fundamentalmente através das relações interpessoais, isto é, o sujeito interage com o mundo que o cerca através da mediação feita por outros sujeitos.

E ainda, Marta K. Oliveira (Castorina et alii, 1995), professora na área de Psicologia da Educação, apresenta três idéias básicas do pensamento de Vygotsky :

1 - “... o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva”(p.59). Esta idéia está associada a de zona de desenvolvimento proximal (se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível potencial de desenvolvimento), isto é, deve-se trabalhar com o embrião do desenvolvimento que está no indivíduo, mas que ainda não foi consolidado.

2 - “... os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento”(p.60). A aprendizagem é um provocador do desenvolvimento, e este último se dá de fora para dentro.

3 - “... a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados”(p.61). Mais uma vez, ressalta-se a relevância da mediação do

OUTRO no aprendizado do Homem; e ainda, a importância dos mais velhos nessa mediação com as crianças. Essa mediação não deve ser entendida como uma forma de controle sobre as crianças; mas sim, como uma possibilidade de um intercâmbio enriquecedor, contribuindo para uma aprendizagem mais complexa, visto que não serão evidenciados somente aspectos cognitivos, mas variados aspectos que abordem o Homem em toda a sua riqueza humana. E ainda, essa “transmissão” não é uma colagem da idéia de um indivíduo para o outro, mas é um processo de reelaboração, a partir do que fora transmitido pelo grupo cultural. A linguagem para Vygotsky é fundamental nesse processo de mediação. Nessa articulação o Homem é capaz de estabelecer generalizações e garantir o intercâmbio social.

O brincar para Vygotsky reflete-se no entendimento dos jogos como condutas que imitam ações reais e não somente ações sobre objetos ou uso de objetos substitutos. A professora e pesquisadora Zilma M. R. Oliveira (1988), confirma: “ A ação da criança é regrada, então pelas idéias, pela representação, e não pelos objetos”(p.44).

Para Vygotsky, a atividade simbólica vai aparecer a partir dos três anos de idade da criança, dado que difere de outros autores, que apostam no surgimento desta atividade por volta de um ano e seis meses ou dois anos. Vygotsky dá destaque ao que ele chama de jogos de papéis, onde a criança vive uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos na interação e comunicação com o OUTRO e com o MEIO que a circunda. O autor acredita no jogo como um impulsionador da zona de desenvolvimento proximal. Além disso, ressalta a questão do desprazer na brincadeira; para ele, nem sempre esta atividade é um momento de prazer como muitos autores afirmam. Lev S. Vygotsky (1994), psicólogo russo reconhecido como pioneiro da Psicologia do Desenvolvimento, aponta duas razões para ratificar sua afirmação. A primeira delas é que existem outras

atividades que dão igual ou maior prazer que o brincar. Exemplo : “chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie”(p. 121). A segunda refere-se a jogos e brincadeiras desenvolvidos ao final da idade pré-escolar, quando a questão do prazer associa-se ao resultado esperado pelos participantes da atividade. Com estas colocações Vygotsky quebra o “mito” do brincar como algo desprezioso e radicalmente ligado ao prazer; ao mesmo tempo que estreita, ainda mais, a relação brincar e vida, reconhecendo ambos em suas movimentações particulares e conjuntas, feitas de prazer e desprazer.

Para o autor há dois elementos importantes que se mesclam na brincadeira: a situação imaginária e as regras (que são implícitas nos jogos de papéis e explícitas nos jogos de regras). Vygotsky (1994) afirma : “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”(p.124).

Na verdade, por Vygotsky reconhecer o forte poder do social no desenvolvimento humano vai identificar na elaboração de uma situação imaginária as influências deste social, verificado nas atribuições de papéis dadas aos envolvidos na brincadeira, bem como as regras (implícitas ou explícitas) que movimentam esta ação.

Este autor chega a afirmar que não existe situação imaginária sem regras, visto que, se a criança está representando o papel de uma empregada doméstica em uma brincadeira, seu comportamento será caracterizado por regras que revelam o perfil da empregada doméstica. A criança ao brincar reproduz o geral, isto é, ela não “fala” de uma empregada doméstica específica, mas do “conceito” de empregada doméstica que já conseguiu construir. A performance da criança ao representar a empregada terá o conjunto de elementos que ela conseguiu extrair da sua realidade e que por ela foram reelaborados.

Além disso, o “exercício” da situação imaginária colabora para que a criança consiga, gradativamente, ir alargando a relação entre representação e objeto. Este caminho, que vai da idéia para a utilização do objeto, pode ser verificado na relação ação-significado que, apresenta-se invertida (significado/ação) na brincadeira. Vygotsky (1994) confirma :

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. (p.128)

Com esta afirmação, Vygotsky revela que a capacidade representativa da criança não está subjugada aos objetos que a circundam, mas, agora, a criança é senhora da sua ação e serve-se dos objetos na implementação e aprimoramento da situação imaginária que desenvolve.

A ruptura entre sentido e significado, que acontece na situação imaginária não é pré-requisito da brincadeira, ela é gestada no próprio processo do brincar. Esta relação sentido e significado pode ser verificada também nos objetos, visto que não são todos os que podem representar aquilo que a criança deseja. Há brinquedos que apresentam maior versatilidade servindo para diversas ações no brincar, como também, há aqueles que por serem extremamente especializados limitam e reduzem essa versatilidade. Tem-se assim, uma mudança na relação da criança com o meio, bem como na sua estrutura de percepção.

Complementa Vygotsky (1994) :

No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; já na vida real obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como um protótipo e uma forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança. (p.133)

Vygotsky vai dizer ainda que são nos jogos e nas brincadeiras que verifica-se a capacidade criadora e imaginativa da criança. Essa capacidade, apesar de ser influenciada pela realidade não é sua cópia fiel, mas é criação e reelaboração desta realidade. Sendo assim, acredita-se que a criança que é exposta a muitas e variadas experiências ampliará e intensificará sua capacidade criadora e imaginativa. Este tipo de atividade é o que se pode chamar de construção do repertório cultural da criança para a criação, a fantasia e a imaginação. Vygotsky (1982) afirma :

Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación. (p.18)

Essa capacidade imaginativa e criadora é permeada pelo social, sofrendo influências da sua época e do ambiente onde se manifesta. É também pelo emocional, quando o movimento catalisador do mundo interior da cada indivíduo seleciona os elementos da realidade que devem ou não fazer parte dessa construção criadora. Há, contudo, segundo Vygotsky, um tipo de fantasia que pode representar algo completamente novo, isto é, algo que não encontra similar nas situações e objetos da realidade, e que vai, de certa forma, influenciar a realidade existente.

Para Vygotsky, a imaginação criadora infantil vai apresentar peculiaridades que correspondem a períodos de seu desenvolvimento. Entender estes períodos pode ser a melhor forma de saber quais são as possíveis experiências a serem oferecidas às crianças, para que as mesmas possam se desenvolver num todo. Logo, segundo este autor, a imaginação da criança não é mais rica que a do adulto como muitos acreditam. Ela é mais pobre e desenvolve-se acompanhando o processo de maturação da criança. O

equivoco, de que a criança possui uma imaginação mais rica, acontece porque, apesar de imaginar menas coisas que o adulto, a criança crê muito mais e controla muito menos os frutos da sua imaginação. Logo, a imaginação entendida como algo inexistente, sonhado é maior na criança do que no adulto.

Tentando organizar esta tempestade de idéias provocada pelo pensamento vygotskyano pode-se dizer que o autor ignora a existência de qualquer atividade lúdica antes dos três anos de vida da criança, por acreditar que esta atividade só surge associada ao advento da linguagem. A partir daí, considera a situação imaginária responsável pelo fenômeno do significado estar sobreposto aos objetos e ações da criança na ação do brincar.

Nessa movimentação reconhece que os jogos de papéis são os regidos por regras implícitas e que contribuirão, não só para a questão das regras sociais e a moralidade, mas também para a estruturação dos jogos de regras propriamente ditos, com regras explícitas. O que diferencia o primeiro do segundo é que este último preocupa-se mais com a regra e com o objetivo da brincadeira.

Em síntese, para este autor o brincar é um momento de efervescência imaginativa em permanente comunhão com o social, que se manifesta como um movimento, não de cópia, mas de recriação e reelaboração da realidade circundante. Na verdade, Vygotsky elucida que não só o social, mas todos os elementos que contribuem para o desenvolvimento infantil são fortes candidatos na composição da ação do brincar.

Na verdade, todo esse percurso realizado pelos meandros das teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky serviu como um exercício para que observássemos, mais atentamente, como a educação apropriou-se de estudos da Psicologia, que são predominantes nesta área, para trabalhar com o conceito de brincar associado a desenvolvimento infantil.

Com Piaget verifica-se que o jogo está associado à noção do espontâneo e é entendido como mais um elemento no processo de aprendizagem.

Wallon, com sua psicogênese da pessoa completa, vai trabalhar, essencialmente, com a afetividade e o movimento. Para ele, toda a movimentação da criança, inclusive o brincar, é permeada, incentivada e motivada por essa afetividade. Logo, para Wallon, a emoção é a mola propulsora das atividades da criança, isto é, a emoção é fonte e meio de intercâmbio com a realidade circundante.

Vygotsky, por sua vez, vai deixar claro que o jogo só pode ser reconhecido após a aquisição da linguagem. Trabalha, primordialmente, com os jogos de papéis, acreditando que o brincar só acontece se a criança possui elementos sócio-culturais suficientes para que, uma vez incorporados, possam manifestar-se no ato de brincar. Logo, para Vygotsky, o brincar e o jogo não podem ser considerados processos inatos, eles devem ser entendidos como uma apropriação da realidade social e cultural pela criança.

Segundo o professor Brougère, em palestra proferida na USP - agosto/96, os estudos da Psicologia muito contribuíram para o entendimento do brincar; contudo, não são suficientes para explicar a dimensão social deste processo. Os estudos de Vygotsky vão apontar para o brincar como interação socialmente organizada, essa idéia apesar de aproximar-se da dimensão social, ainda encontra-se atrelada a questões da Psicologia.

4. ALGUNS PRESSUPOSTOS DO JOGO SIMBÓLICO

Faz-se necessário colocar em destaque a questão do JOGO SIMBÓLICO, por acreditar que é ele um possível ponto de confluência entre as contribuições dos estudos da Psicologia e os estudos que abordam a dimensão social do brincar (a recente sociologia da infância). Verifica-se que os três teóricos abordados tratam deste tipo de jogo; cada qual usa uma terminologia própria (“jogo simbólico”, “jogo de ficção”, “jogos de papéis”, “jogo de faz-de-conta”) , mas os três são unânimes ao revelar a importância deste tipo de jogo, que está atrelado à questão da REPRESENTAÇÃO. Apesar de entenderem “representação” de forma diferente, revelam, em suas abordagens, que a mesma é fator de grande importância, dentre outras coisas, para a formação e elaboração do pensamento abstrato.

Mais do que um simples exercício de imaginação, a brincadeira simbólica carrega em sua manifestação aspectos que permeiam o universo da criança. É como se nessa brincadeira ela sintetizasse a complexidade de experiências que já conseguiu reunir ao longo da sua existência e revelasse sua capacidade de representar, nesse movimento que acontece do exterior para o interior e vice-versa.

Cada teórico, em sua especificidade, ao abordar a brincadeira simbólica mostra a riqueza dessa atividade para o universo infantil; não como uma atividade despreziosa, aleatória e esvaziada de sentido, nem tão pouco como uma atividade controlada, altamente dirigida e manipulável, mas sim, como um processo que comporta a flexibilidade e a movimentação próprias da realidade humana. Realidade esta, que não pode mais ser entendida como uma fotografia única e de relação direta com o concreto e palpável, mas como uma atividade que se estende e que se mescla com o imaginário, com o não palpável, etc. Nilda Teves (1992), fundadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação da UFRJ, complementa:

Investigar, pois uma realidade social, pressupõe contar com um conjunto coordenado de representações, uma estrutura de sentidos, de significados que circulam entre seus membros, mediante diferentes formas de linguagem: esse conjunto é o imaginário social, como quadro cultural que matricia a produção imaginativa do grupo. (p.17)

5 . O EIXO PEDAGÓGICO DO BRINCAR

Ao tentar traçar um perfil do eixo pedagógico do brincar, faz-se necessário lembrar do segmento educativo eleito para este estudo: a educação infantil. Educação esta, que já deixou de ser entendida como um período preparatório para o 1º ano do 1º grau, para passar a ser abordada em sua complexidade e especificidade que lhes são próprias. Elvira C. A. S. Lima (1988), pesquisadora na área de Desenvolvimento Infantil, sintetiza:

A função da pré-escola não é institucionalizar uma ruptura que não existe no processo de desenvolvimento da criança. Sua função é a de educar a criança que compõe a sua clientela. Educação entendida aqui como o trabalho junto à criança para promover o desenvolvimento próprio do período em que ela se encontra. É esta criança que deve estar no início de nossa reflexão sobre recursos pedagógicos para o pré-escolar. (p.62)

Neste período, uma das formas pela qual a criança constrói conhecimento é através da brincadeira. Ao longo da história verifica-se uma preocupação e uma certa utilização do brinquedo na educação, que encontra um marco inicial no pensamento de Aristóteles e de

Platão, este último associa estudo ao prazer e ao brincar. Já na Antigüidade, com enfoque na educação sensorial, verifica-se a utilização do “jogo didático” em diversas áreas do conhecimento.

Cabe ressaltar que a relação educação e brincar alcança seu ponto alto, ou melhor, redimensiona-se após as idéias do pensamento romântico, ganhando espaço reservado na educação das crianças. Nos séculos XVII e XVIII há uma redefinição do conceito de criança e, conseqüentemente, uma mudança nos aspectos que circundam o universo infantil. É com Rousseau, Comenius e Pestalozzi que se verifica um novo enfoque para o “conceito” de infância e conseqüentemente, uma valorização da brincadeira infantil. Contudo, esta é entendida como atividade natural da criança, logo, apresenta-se esvaziada de sentido e afastada do contexto sócio-político-cultural.

A redução do grupo familiar, dos espaços coletivos e da convivência mais amplamente grupal fazem com que o núcleo familiar fique voltado para si mesmo, redobrando a atenção para a sua criança e para tudo que com ela tenha referência. Gisela Wajskop (1995), pesquisadora no Laboratoire de Jeu et Jouet da Universidade de Paris XII e atuante há mais de 15 anos na área de educação pré-escolar, complementa: “As crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade” (p.21). Verifica-se, assim, como vários teóricos incorporaram a brincadeira e o jogo no processo educativo. Contudo, é preciso ressaltar que a forma desta incorporação vai estar diretamente relacionada aos aspectos centrais da pedagogia de cada um deles.

Dando um salto na história, chega-se a outros olhares: Froebel, Montessori e Décroly. Esses autores mudaram os esquemas tradicionais de educação através de uma proposta de educação sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos.

Kischimoto (1994) revela que é com Froebel que o jogo passa a ser inserido no currículo de Educação Infantil, e afirma:

Pela primeira vez a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. Jogos, música, arte e atividades externas integram o programa diário composto pelos dons e ocupações froebelianas. (p.23)

A concepção froebeliana durou 50 anos na Educação Infantil até o advento do progressivismo. Wajskop (1996) traça um panorama das concepções de jogo criadas pelos principais escolanovistas. Para ela, é com Dewey que o jogo passa a ser visto como atividade livre e como forma de apreensão dos problemas do cotidiano. Logo, esse jogo vai ser visto como fruto dos interesses e necessidades da criança e como fator de desenvolvimento psicológico, porque lhe dá a oportunidade de experimentar fatos da vida real, no plano da imaginação. Os escolanovistas Montessori e Décroly fazem trabalhos paralelos ao de Dewey. E ainda, Montessori aponta para a importância dos materiais pedagógicos serem explorados livremente. Apesar de adotar a terminologia “jogos de educação” para as atividades propostas, Montessori não incorporou em sua pedagogia a complexidade que o termo “jogo” encerra, deixando transparecer em sua proposta a nítida distinção entre brincadeira livre associada ao ócio e “jogos”, isto é, atividades com objetivos determinados e precisos, associados ao trabalho ou tarefa escolar. Décroly, por sua vez, vai expandir a noção de jogos educativos. Com a pedagogia dos Centros de Interesse, o espaço da brincadeira vai ser, tal como os outros espaços da escola, um espaço para a atividade criativa e de livre expressão. Wajskop (1996) acrescenta: “Para motivar realmente o interesse da criança numa pedagogia baseada na iniciativa e na liberdade, as

atividades são apresentadas em forma de jogos. Os jogos serão a base de sua pedagogia, ao lado das atividades artísticas” (p.105).

Toda a “revolução” promovida pelos escolanovistas acabou caindo nas garras da ideologia latente dos anos 70, de uma educação compensatória, transformando os jogos e o brincar dos escolanovistas em meros instrumentos didáticos. A educação infantil, nesta época, vista como um estágio preparatório para a educação básica de 1º grau, padroniza e canaliza a utilização dos jogos para fins estritamente didáticos. Wasjkop (1995) complementa: “Assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças” (p.23). O grande desafio, atualmente, é tornar o brincar, no universo da educação infantil, uma grande parabólica, que funciona como catalisadora e organizadora das atividades das crianças. Essa ação não deve perder-se em seus extremos: não deve tornar-se um *laissez-faire* geral, nem tão pouco funcionar como uma impossibilitadora dos múltiplos processos de desenvolvimento que o brincar pode oportunizar.

Dentre os estudos de natureza psicológica, o de Piaget destaca-se, trazendo contribuições diversas. Para Piaget, os diversos jogos possíveis de serem observados no decorrer do desenvolvimento infantil são conseqüências das modificações que ocorrem nas estruturas mentais do Homem. Para Kischimoto (1994) não só Piaget, mas também, Wallon, Vygotsky e Bruner mostram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, porque acreditam que ele propicia “... a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento”(p.24). Poder-se-ia enumerar mais uma série de teóricos que, de uma forma ou de outra, abordam o BRINCAR, contudo, este estudo considera suficiente os teóricos supracitados para mostrar a estreita relação entre a proposta teórica e a concepção do brincar no espaço institucional da Educação Infantil.

O brincar sob o ponto de vista pedagógico pode ser ainda entendido como atividade que proporciona um exercício simbólico-cultural com objetos, pessoas e todo o “meio” que circunda a criança, num movimento de significação e resignificação da realidade. E. Lima (1991) acrescenta:

Hoje há unanimidade em que o brincar tem função essencial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, nos quais ela tem de realizar a grande tarefa de compreender e se inserir em seu grupo, constituir a função simbólica, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico. (p.19)

A criança que brinca abre o seu canal de possibilidades e potencialidades através das relações que estabelece durante esta atividade. Com isso, vai construindo as normas sociais que regem o comportamento humano; vai adquirindo valores e crenças da sua cultura; vai desenvolvendo sua capacidade de desenvolver linguagem; e, fundamentalmente, vai reunindo todos esses avanços para a construção, dentre outras coisas, do seu imaginário, que é fruto das influências individuais e grupais. Além disso, a movimentação em torno do brincar facilita a incorporação, por parte da criança, dos jogos de papéis que regem as atividades humanas. Gradativamente, a criança vai delineando que formas de comportamento envolvem sentimentos, ações, etc e que são elas que traçam o perfil de cada ser humano no contexto social.

Após as considerações feitas, constata-se a “relevância pedagógica” do brincar no espaço institucional da educação infantil. Wajskop (1995) acrescenta: “... a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente” (p.31).

Na busca de entender o processo de brincar, caminhos teóricos foram percorridos, é preciso agora, a partir do próximo capítulo, mergulhar na “prática”, reconhecendo a gama de significações que ela agrega, bem como suas implicações com o campo teórico.

CAPÍTULO II : O JOGO DE TRILHA DA METODOLOGIA

(PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS)

Após a tentativa de construção de um arranjo teórico, dá-se início ao jogo de trilha da metodologia. Antes da primeira jogada, é preciso combinar e esclarecer algumas “regras” adotadas para este jogo, visto que elas (as regras), de certa forma, vão delinear o perfil do pesquisador e a forma de abordagem da pesquisa.

Quanto ao pesquisador, é preciso dizer que ele não está isento, por mais que queira, do contexto de pesquisa em que está inserido. A escolha do tema, o local, os teóricos eleitos para o estudo, a perspectiva político-pedagógica, dentre outros, são aspectos que caracterizam sua linha de pensamento. O discurso do pesquisador, neste início de jogo, encontra sua materialidade no texto que se constrói, contudo, há uma intertextualidade, aparente ou não, latente nesta construção. Na verdade, o que parece ser uma apropriação solitária do pesquisador, é um leque de representações a serviço dos leitores que dele se apropriam. Logo, você leitor já está no jogo!

A segunda “regra”, que trata da abordagem metodológica da pesquisa está apoiada nos pressupostos da análise do discurso e no conceito de representação. E, por que a escolha desse tipo regra? É por acreditar que ele é capaz de cobrir um campo maior da complexidade da realidade dessa pesquisa.

Trabalhar com a questão da “representação” é entendê-la como algo que se constrói entre as representações sociais e aquela que é fruto da vivência e experiência pessoal do indivíduo. Essa representação é um campo intermediário de significação. Um processo representativo não é o caminho do indivíduo para o social, nem do social para o indivíduo, mas, na verdade, ele se dá num dos pontos desta encruzilhada. Henri Lefebvre (1983), filósofo francês, acrescenta: “... las representaciones también vienen de dentro, contemporáneas de la constitución del sujeto, tanto en la historia de cada individuo como en la génesis del individuo a escala social” (p.20).

Ao longo da sua história, a filosofia sempre tentou buscar explicações para a relação entre conhecimento e representação. Desde os pré-socráticos até o século XVII o entendimento desta relação fica entre o racionalismo e o empirismo. Sonia T. S. Penin (1993), em sua tese de livre docente da USP., ressalta as contribuições de Kant relativas à teoria das representações. Para aquele autor, a representação passa a ser entendida como algo intermediário: nem falsidade, nem verdade. Enquanto que Hegel dá sua contribuição em outra direção, dizendo que a representação apresenta-se como um nível de conhecimento. Já Lefebvre concorda com Hegel. A grande saída de Lefebvre é acrescentar a “teoria do desconhecimento” ao pensamento de Hegel. Lefebvre (1983) diz: “La teoría del conocimiento no basta; hay que añadirle una teoría del desconocimiento” (p.26). Ao tratar dessa teoria Lefebvre diz que a representação que o indivíduo constrói não reside somente naquilo que se entende como exercício intelectual, mas também como o conjunto de vivências e experiências da vida cotidiana. Penin (1993) acrescenta:

...Lefebvre organiza sua teoria em função de duas idéias: primeira, a aceitação da representação como um fato social, psíquico e político - ou seja, ele existe, possui positividade, está presente na

vida cotidiana, via representações sociais e pessoais e segunda, a recusa dessas mesmas representações, que só podem ser ultrapassados com o exercício da crítica teórica e da ação.(p.21)

Servindo-se do pensamento de Lefebvre e das relações entre representação e conhecimento que este filósofo estabelece, o presente estudo vai considerar na análise e no desenvolvimento do tema escolhido, não só a organização do saber instituído (conhecimento), mas também, o instituinte; e o que está por vir, o não instituído, mas que existe; o que ainda não foi organizado conceitualmente, mas que é vivido.

Quando Wittgenstein (1975) diz que: “Pronunciar uma palavra é como tocar uma tecla no piano da representação” (p.15), ele vai ajudar, de forma metafórica, a entender a relação entre linguagem e representação e, conseqüentemente explica o porquê da segunda regra deste jogo metodológico, que é trabalhar com os pressupostos da análise do discurso e com o conceito de representação, bem como, com os frutos desta relação.

Assim, as representações estão permeadas por questões ideológicas, sociais, culturais, etc., revelam através das formações discursivas o falar cristalizado (paráfrase) e as possibilidades de ruptura do falar instituinte (polissemia). Orlandi (1983) acrescenta:

A paráfrase é considerada, na lingüística, como a “matriz do sentido”; segundo nossa perspectiva, a polissemia é a “fonte do sentido” uma vez que é a própria condição de existência da linguagem. Se o sentido não fosse múltiplo não haveria necessidade do dizer. Matriz ou fonte de sentido, o importante é que esses dois processos são igualmente atuantes, são igualmente determinantes para o funcionamento da linguagem.(p. 126)

A função do pesquisador, será falar e intervir pouco, a fim de que o material coletado sofra a menor interferência possível de sua perspectiva ideológica. Contudo, sabe-

se que o “para quem” se diz algo é um dado que interfere na formação discursiva do emissor. Orlandi (1983) ratifica: “A palavra é um ato de duas caras: está tão determinada por quem a emite como por aquele para quem é emitida. É produto de relação recíproca. Uma palavra é território partilhado pelo emissor e pelo receptor” (p.138).

Acresce a isso, adotarmos pressupostos da análise do discurso para este estudo, visando entender que o trabalho com a linguagem traz em seu cerne a questão do múltiplo e do mutável. É também, reconhecer a necessidade de um esforço por parte do pesquisador, principalmente o da área de Ciências Humanas, em libertar-se das amarras do pensamento cartesiano e positivista, que o influenciou durante décadas, e buscar entender a realidade como um processo, como um movimento, isto é, ela está viva e não é estática; ela é passível de observação e análise, mas, dificilmente, será presa nas grades da conceituação morna. Então, a análise do discurso ajuda a entender essa complexidade da realidade através da linguagem. E ainda, essa linguagem não vai ser abordada como produto, mas vai ser entendida num processo de relação com as condições em que ela (a linguagem) se produz, isto é, o contexto sócio-histórico-cultural. Orlandi (1989) complementa:

Esta metodologia se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para quem se fala, o que se fala, como se fala, em que situação, de que lugar da sociedade, etc são considerados elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem. (p.24)

Assim, a análise do discurso faz um convite para que, além do caminho da relação objeto-linguagem, busque-se novas trilhas e atalhos, ou até mesmo, abra-se novas trincheiras que possam trabalhar não só com a relação objeto-linguagem, mas também com toda a

produção de sentidos que os sujeitos envolvidos constroem em suas formações discursivas. Com este trabalho consegue-se chegar mais perto da complexidade do pensamento humano, que está permeado por questões de poder, sensibilidade, questões históricas e sociais, pela força do cultural, pelo o que é próprio do indivíduo, etc , e que, de certa forma, constituem os imaginários sociais dos sujeitos. A linguagem mergulhada nessa complexidade produz uma teia de sentidos. O objetivo da análise do discurso é buscar significação ao momento em que a “aranha” consegue apanhar sua “presa”, num determinado ponto da teia, considerando uma série de aspectos: a própria tessitura da teia; quem é a “aranha” e quem é a “presa” nesta teia, em que “momento” acontece a apreensão, em que local está a teia e que fatores poderiam influenciar no seu ambiente, no seu contexto, etc. A metáfora da teia de aranha foi utilizada como recurso para a compreensão do “movimento” que se dá na produção de linguagem dos sujeitos, permeado pelo emaranhado de sentidos que esses mesmos sujeitos produzem no decorrer desse processo.

A formação discursiva, isto é, a produção de discurso se dá na interação entre: reversibilidade (possibilidade de alternância de posição entre interlocutores no processo de linguagem) e a tensão entre os processos parafrástico e polissêmico.⁴ O parafrástico refere-se ao instituído, isto é, a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas. O polissêmico refere-se ao instituinte, isto é, ele é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos. O primeiro trata da produtividade através da reprodução; o segundo trata da criatividade através da instauração do novo. Orlandi (1988) acrescenta:

A produtividade se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do já instituído (o legítimo, a paráfrase); a criatividade instaura o diferente na linguagem, na medida em que o

uso pode romper com o processo de produção dominante de sentidos e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos. Pode realizar uma ruptura, um deslocamento em relação ao dizível. (p.20)

Dessa articulação entre reversibilidade, processo parafrástico e processo polissêmico, Orlandi (1988) extrai e aponta três tipos de discurso: o autoritário, o polêmico e o lúdico. O tipo autoritário vai se caracterizar pela forte presença da paráfrase, isto é, a predominância do “mesmo” e do reforço do instituído. Nesse caso, a reversibilidade tende a zero, visto que o agente do discurso é único, impossibilitando a alternância ou troca de papéis na interlocução. E ainda, a polissemia é limitada, isto é, o objeto do discurso fica dominado pelo próprio dizer. O tipo polêmico é aquele que se encontra no ponto intermediário entre paráfrase e polissemia; e no que se refere a reversibilidade, não há um agente único, como no tipo autoritário, mas acontece uma disputa entre os interlocutores; e essa disputa acaba por revelar uma polissemia, apesar de contida, em torno do objeto do discurso. O tipo lúdico caracteriza-se por uma polissemia e uma reversibilidade totais. O tipo lúdico tende para a ruptura. A identificação desses três tipos de discurso e as diferenças que envolvem a formação de cada um deles, não querem privilegiar um discurso em detrimento dos outros; mas, na verdade, mostrar a diversidade que envolve a formação discursiva..

Para operacionalizar e organizar a diversidade das formações discursivas trabalha-se com a noção de recorte. Orlandi (1989) afirma:

... o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim um recorte é um fragmento da situação discursiva. Com a noção de recorte se substitui a noção de segmento linguístico como unidade de análise. (p.36)

Após apresentar, de forma detalhada, as regras do jogo metodológico pode-se iniciar a partida. É bom lembrar que o objetivo desse “jogo-estudo” é identificar, analisar e delinear “os sentidos” do espaço de brincar em uma creche, através das representações que os sujeitos envolvidos - profissionais da Instituição - têm desse espaço, via análise do discurso. O olhar do jogador-pesquisador não se volta para o ponto de chegada dessa partida, tentando afunilar uma conceituação do brincar; mas, na verdade, ele se detém no percurso das formações discursivas, que são construídas ao longo desse jogo.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ANALISADA

Dentro do universo múltiplo da Educação Infantil a creche apresenta-se, ao lado da família, como elemento que auxilia o desenvolvimento infantil. Machado (Z. Oliveira, 1994), aponta:

É certo que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido. (p.26)

A creche não só auxilia ao desenvolvimento infantil, como também é fruto da mobilização popular que exige do Estado respostas para o atendimento à criança pequena. E mais, deve ser entendida como um espaço de direito assegurado para os filhos dos

trabalhadores que pagam seus impostos. A realidade brasileira, contudo, mostra que esse direito da população quando é respeitado, apresenta-se de forma incipiente.

Tendo como pressuposto o que fora relatado nos parágrafos anteriores foi eleita para este estudo a Creche Comunitária da Vila São Sebastião, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Este município foi escolhido por vários motivos. Primeiro, porque tendo uma população de baixa renda, as mulheres deste local necessitam trabalhar fora, a fim de contribuir para o orçamento familiar; suas crianças necessitam, assim, dos serviços de Educação Infantil. E segundo, porque no relatório final do Levantamento da População Fora da Escola deste município, realizado nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 1994, constatou-se, a partir das entrevistas feitas, que 42% das crianças entre 4 e 5 anos de idade estavam fora da escola, fato considerando alarmante.

A creche em estudo está sob a coordenação, supervisão e orientação da Divisão de Educação Infantil, que compõe o quadro da Secretaria Municipal de Educação. No início da pesquisa, esta Divisão ainda não havia elaborado, de forma sistemática, uma proposta pedagógica, mas seguia a assumida pela Secretaria como um todo, que é a do Construtivismo. A Divisão toma como suportes teóricos os estudos de Piaget, Vygotsky e Ana Teberosky. E ainda, desenvolveu, no 1º semestre de 1995, um projeto de parceria com uma universidade local, tendo como responsável pela aplicação deste, a professora do Departamento de Estrutura e Métodos Educacionais.

A Divisão atende a 5 creches e 23 turmas pré-escolares de crianças com até 5 anos de idade. Dos 6 anos em diante (6 inclusive) elas vão para a C.A., sob responsabilidade da Divisão de Ensino Fundamental. Completando o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, há o trabalho de estimulação precoce desenvolvido pela Divisão de Educação Especial. Em duas

turmas na creche do Centenário esta Divisão atende a uma parcela de crianças com necessidades especiais.

No universo da Educação Infantil em Duque de Caxias, a creche tem por finalidade trabalhar o pedagógico no espaço institucional. A fim de garantir este pedagógico, a Divisão organiza encontros: um com estimulador e professor - reunião conjunta; e outro, só com o professor. Logo, este último tem encontros quinzenais e o primeiro encontros mensais. Contudo, nos encontros realizados no 1º semestre de 1996, a Divisão optou por realizá-los separadamente, isto é, encontros só com estimuladores e outros só com professores, alegando que quando eram realizados em conjunto, a presença dos professores inibia a “fala” dos estimuladores.

O brincar é considerado pela Divisão como elemento vital no processo pedagógico deste segmento educativo. Tanto é verdade que, acompanhando o trabalho desenvolvido, foi verificado em uma reciclagem a discussão em torno da questão do brincar no espaço institucional e educativo da creche. O texto “Brinquedo, Desafio e Descoberta” de Nylse Helena Silva Cunha foi utilizado como suporte teórico para esta discussão.

Este estudo concentra-se numa creche que começou a funcionar no ano de 1988, sob a responsabilidade da Prefeitura local. Por motivos vários ela fechou, mas foi logo reaberta por uma mobilização da Associação de Moradores do bairro. Ao reabrir a manutenção da creche era feita pelas pessoas que nela atuavam, como também pela própria Associação de Moradores. Com o tempo, a Prefeitura percebeu a necessidade e a importância da creche e reassumiu a responsabilidade da mesma. Como acontece com várias creches, esta já esteve sob a orientação da Secretaria do Desenvolvimento Social, da Secretaria de Saúde; e só

recentemente passou para a Secretaria de Educação (Divisão de Educação Infantil). Z. Oliveira (1992) afirma:

A história da creche liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos. Essas modificações inserem-se no conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. Em especial, a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior. (p.17)

Quanto à estrutura física, a creche possui: cinco salas de aula, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros para crianças, consultório médico, uma confecção, que funciona como uma sala de leitura e de jogos, uma área grande na parte da frente da creche com um parquinho desativado, ou melhor, com sobras do que fora no passado um balanço e um escorregador, e , uma outra área menor, que fica entre as salas de aula e a antiga confecção.

Quanto ao pedagógico, a creche apresenta uma média de 35 alunos por turma, contudo, houve tempo em que salas de aula chegavam a “comportar” 65 alunos. Essa redução faz parte de uma série de medidas adotadas pelo grupo da creche, por entenderem a relevância do pedagógico neste espaço institucional e educativo.

Verifica-se através do desempenho da equipe técnico-pedagógica e da prática de algumas educadoras que há um esforço em construir e viabilizar um projeto pedagógico que entenda a creche não como um depósito de crianças, mas como um espaço de construção do conhecimento. Autores como Miriam Abramovay e Kramer (1991) reforçam essa necessidade do pedagógico quando afirmam: “Defendemos uma pré-escola de qualidade que tem, portanto, muito mais do que simples objetivos em si mesma, e cuja função pedagógica

confere ao trabalho nela desenvolvido uma importância maior do que a de ser mero depósito” (p.38).

O termo creche vem do francês “crèche”, que quer dizer “manjedoura”. Este significado está associado ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado. Ao assumir uma postura de caráter pedagógico, a creche afasta-se da simbologia que a própria origem do termo carrega, e liberta-se, de vez, da postura que assumiu, durante anos, de ser uma instituição de caráter meramente assistencialista.

A passagem da predominância do caráter assistencialista para o ainda engatinhar da postura pedagógica na creche passou por um largo processo de cunho sócio-político-cultural. Esse processo é reflexo de uma educação para criança pequena assumida, primeiro e exclusivamente, pela família, passando pelas “mães mercenárias”, na Idade Antiga; pelas “escolas para pequenos” nos séculos XVI e XVII; pelos estudos de Comenius e Pestalozzi; pelos de Froebel, com a criação dos jardins de infância (“kindergartens”); e pelos os de Montessori, até a criação de instituições pre-escolares no século XVIII para atender crianças em situação de pobreza - fruto da Revolução Industrial, e que dão origem ao que existe hoje, agora com novos elementos, tais como: o valor da estimulação precoce e a transformação da primeira infância em objeto pedagógico (Z. Oliveira, 1994).

As marcas práticas de que a creche em estudo busca viabilizar um projeto pedagógico no seu espaço institucional, pode ser observado na “movimentação” que rege o seu cotidiano através:

a) da escolha de um “tema gerador”, que é desenvolvido por todas as turmas da creche. Cada uma delas enfoca o tema de acordo com as especificidades que cada faixa etária requer ou exige. Organizam uma culminância para que, de certa forma, possam

socializar os conhecimentos produzidos por cada turma no desenvolvimento do tema escolhido;

b) de reuniões pedagógicas com professores e estimuladores de suas respectivas turmas, a fim de planejar e avaliar as atividades desenvolvidas com as crianças;

c) de alguns Conselhos de Classe que são realizados com toda a equipe que atua na creche, mostrando a importância de todos no processo de formação educativa das crianças;

d) de coleta e socialização de material (artigos de revistas especializadas, apostilas, livros, etc) que sirva de subsídio para a prática pedagógica dos educadores;

e) do resgate da essência das datas comemorativas, o que aponta mais para o caráter educativo dessas datas do que para o cumprimento de uma formalidade social.

Poder-se-ia citar outras tantas marcas práticas, mas estas são consideradas suficientes para mostrar o esforço desse grupo em tornar essa creche num espaço verdadeiramente pedagógico, com todas as implicações que este termo encerra. Anete Abramowicz e Wajskop (1995) complementam:

... as creches podem ser definidas como equipamentos educativos com base nos seguintes pontos:

- . A brincadeira é uma atividade educativa fundamental da infância;*
- . A organização do espaço e do tempo é importante para a educação, interação e construção de conhecimentos;*
- . A creche deve desenvolver ações que integrem cuidado e duração;*
- . A creche deve respeitar a cultura de origem de cada criança;*
- . A creche deve partilhar com as famílias e a comunidade seus projetos educativos;*
- . A creche é um espaço de socialização, de vivências e de interações;*
- . A creche deve ter um ambiente cultural que propicie a leitura e a escrita. (p.10)*

Regina L. Garcia (1993), coordenadora de um grupo de pesquisa sobre alfabetização em classes populares, revela:

As creches e as escolas comunitárias, em sua grande maioria, funcionam precariamente, mantidas com poucos recursos do Estado, apresentam péssimas condições de trabalho - que envolvem desde a utilização de professores leigos à ausência de uma política de formação profissional e de um projeto pedagógico, e, principalmente, não tem identidade de espaço educativo. (p.167)

Diante do precário atendimento que o Estado dá às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, verifica-se que a esfera municipal tem preenchido este espaço deixado pelo Estado. Esse maior compromisso municipal pode ser explicado pela proximidade que as lideranças comunitárias tem com as autoridades locais, bem como a possibilidade de uma resposta mais imediata. Maria M. Campos, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira (1993), pesquisadoras da Fundação Getúlio Vargas, confirmam:

O simples fato de a pré-escola e a creche serem administradas pelos Municípios deverá contribuir para essa participação, pois a experiência mais recente dos movimentos sociais ligados à educação indica que, na maior parte das vezes, os Municípios constituem um interlocutor mais próximo e acessível do que as instâncias mais centralizadas. (p.21)

2 - OUVINDO A CRECHE

O contato com a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e com a direção da creche serviu como elemento facilitador para a entrada do pesquisador no espaço institucional da creche. Contudo, o processo de inserção

no grupo de pessoas que lá atuam demandou conversas informais com estas, a fim de que entendessem o objetivo do trabalho a ser realizado naquele espaço. Além das conversas, o pesquisador acompanhou a rotina de algumas turmas da creche, participando com os educadores e com as crianças das atividades propostas. Participações em Conselhos de Classe, em reuniões gerais e pedagógicas, em festas da creche, também funcionaram como instrumentos de aproximação com os sujeitos envolvidos e que atuam no espaço que é foco da pesquisa.

Após esse processo de “familiarização” entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, e na intenção de recolher material que pudesse servir de subsídio para a organização do questionário de perguntas semi-estruturadas foi “elaborado” um projeto piloto. Esse projeto consistia em ouvir, separadamente, o “discurso” de duas pessoas da creche, que se mostrassem mais disponíveis. Elas eram “provocadas” pela seguinte questão-chave : SE VOCÊ DISPUSESSE DE UM TERRENO, E NELE PUDESSE ORGANIZAR UMA CRECHE COMO VOCÊ FARIA ISSO ? Esse tipo de questão, que trabalha com a hipótese, com a possibilidade, permite que o sujeito fale do seu “conhecido” e do seu “desconhecido”, porque pode deslocá-lo do lugar social do qual está acostumado a falar, deixando-o “livre” para revelar, através do seu discurso, suas representações sobre o assunto tratado.

A atividade do pesquisador resumiu-se em apresentar a questão-chave e lançar, ao longo do discurso do entrevistado, palavras ou frases que serviram como elementos motivadores e incentivadores daquela fala que se construía. Essas pequenas intervenções funcionavam como elo encadeador do discurso do entrevistado, e como garantia de continuidade de sua linha de raciocínio, que vinha carregada por uma complexidade de significações e representações reveladas em suas formações discursivas.

As falas dessas duas pessoas foram gravadas e as transcrições foram feitas. A partir da análise desses dois discursos foi possível tecer algumas considerações que auxiliaram na elaboração do questionário com perguntas semi-estruturadas, bem como na posterior análise das mesmas.

A questão básica foi a decisão de manter o caráter hipotético das questões, por acreditar que ele é um indicativo que, não garante, mas facilita o deslocamento do emissor do lugar social do qual está acostumado a falar, revelando um discurso rico de paráfrases e polissemias. Uma das entrevistas revelou um emissor deslocado do seu lugar social de poder através das seguintes marcas lingüísticas:

a) verbos no futuro do pretérito - tempo verbal que se caracteriza por depender de alguma condição para acontecer, passa então, a exprimir incerteza, probabilidade, dúvida ou suposição. Ao utilizar esta marca lingüística, a entrevistada revela que suas propostas não estão fechadas e controladas por ela, mas que dependem de um acerto coletivo para que possam acontecer.

Ex: ... funcionaria da seguinte forma : várias espécies de jogos e eles entrariam para escolher aquilo que eles quisessem brincar.

b) verbos no modo subjuntivo - expressam um fato duvidoso, incerto, mas também desejo ou hipótese. Como o próprio nome indica o “subjuntivo”, que vem do latim “subjunctivus”, denota, que uma ação, ainda não realizada, é concebida como dependente de outra, expressa ou subtendida. E ainda, pode envolver uma ação verbal de um matiz afetivo que acentua a expressão da vontade do indivíduo que fala. (Cunha, 1977, p. 443). Assim, o

caráter de dependência representado nesta marca linguística aponta para um discurso que organiza suas idéias, as deseja e as planeja, mas que não tem a onipotência de achar que tudo isso se efetivará por um controle único; mas que é dúvida, porque deve ser discutido e planejado com o grupo interessado.

Ex: ...No final, eles começaram a perceber que, se eles montassem os objetos, ordenassem os objetos, conseguiriam criar imagens, não apenas melação ... mas conseguiriam criar momentos bonitos na história ...

d) a expressão **a idéia é...** remete a projeto, plano, sonho. O sonho, nesta concepção, funciona como veículo e criador de símbolos. É também sinal da aventura individual desta entrevistada, quando seus ideais são projetados no discurso. Assim, esta expressão revela que os desejos estão no plano das idéias, a realização deles concretiza-se no grupo, com outras pessoas.

Ex: ... a idéia seria dividir aquele espaço ali do meio, entendeu ? Colocar de um lado a sala de leitura e de um outro lado jogos e brinquedos ... jogos de um modo geral...

e) o verbo **tentar** - (remete à possibilidade) o verbo tentar aponta para a idéia de busca, de procura, revelando que as propostas precisam seduzir o grupo para que possam ser postas em prática.

Ex: Aí, fui colocando, aí, elas começaram a sacar como era na realidade a gente ... tentando propor a elas (professoras) uma forma diferente de trabalhar e não pegar temas pesados, entendeu ?

Essas marcas revelam um emissor com idéias, projetos e desejos, mas consciente de que tudo isso é uma possibilidade, e que a efetivação na prática dependerá de decisões grupais, revelando um emissor que não centraliza o poder (as decisões) em suas mãos, mas identifica-se como membro de um grupo, e que para ver suas idéias postas em prática terá que conquistar aliados para o trabalho.

Após feitas essas considerações, o questionário para as entrevistas com perguntas semi-estruturadas ficou assim organizado :

1) Se um dia, você pudesse dispor de um terreno, de um espaço para a organização de uma creche, como você faria isso ?

2) Se você fosse dona de uma creche ou diretora dela, o que você consideraria mais relevante, mais importante, essencial para o desenvolvimento do trabalho ?

3) (desdobramento da questão anterior) Por outro lado, o que você consideraria desnecessário, ou melhor, o que você não colocaria na sua creche ?

Cabe aqui, um maior esclarecimento sobre a elaboração deste questionário. Em princípio, as perguntas tinham como objetivo perceber se os sujeitos entrevistados

consideravam ou não o brincar como atividade possível no espaço da creche. Mencionar ou não este espaço servia como um indicativo da relevância ou não da atividade do brincar. Limitar o estudo a esta mera constatação era negar toda a possível riqueza discursiva que viria implícita na fala dos entrevistados. Assim, observar e analisar a estruturação e o desenvolvimento desses discursos sobre o brincar tornou-se o foco do estudo, visto que eles poderiam fornecer pistas sobre as representações que os sujeitos entrevistados possuem sobre essa atividade. Representações estas, que revelam não só o espaço físico, como também o espaço imaginário do brincar, permeadas por questões de ordem social, cultural, histórica, educativa, etc.

2.1. Sujeitos da Pesquisa

O pesquisador não entrevistou somente professores e estimuladores, mas todos os profissionais que mostraram-se dispostos a colaborar, e que estão envolvidos no processo, tais como: enfermeira, serventes, cozinheiras, orientadora pedagógica, diretor, etc. Essa opção é fruto da crença de que todos os sujeitos, independente da função que exercem, interferem, de alguma forma, nas atividades das crianças. Os educadores são todos os envolvidos no processo; logo, é preciso que pensem, reflitam e cresçam como um grupo, reconhecendo o que é específico de cada um e que esse específico tem ligação com uma responsabilidade coletiva, funcionando como o fio condutor do processo.

Todos os profissionais da creche foram convidados a participar das entrevistas, contudo, ficaram livres para decidir se participariam ou não. Trinta e duas pessoas aceitaram o convite, dentre elas vinte e três estimuladoras, três professoras, uma enfermeira, uma

servente, uma merendeira, a diretora, a orientadora pedagógica e a psicóloga. Alguns esclarecimentos são necessários.

Quanto às estimuladoras observou-se que das vinte e três que exercem essa função, dezenove são realmente estimuladoras, duas são agente de apoio escolar, uma é merendeira e uma é inspetora. Este é o maior grupo de profissionais da creche, apresentando, aproximadamente, seis estimuladoras por turma, sendo três por turno (manhã e tarde).

O grupo da manhã acompanha a professora, e o grupo da tarde desenvolve atividades que são, na maioria das vezes, desdobramentos das atividades realizadas pela manhã. Outro dado relevante a acrescentar é que as dezenove estimuladoras apresentam regimes de trabalho diversificados. Aquelas que são funcionárias da Prefeitura trabalham num regime de meio expediente, e aquelas que são contratadas por uma Firma (processo de terceirização) trabalham o dia todo. Além da carga horária, há uma outra diferença entre as estimuladoras da Prefeitura e as da Firma, as primeiras são chamadas de estimuladoras, as outras são chamadas de recriadoras. Essa diversidade na terminologia é altamente significativa, visto que há uma considerável diferença entre recrear e estimular, a primeira parece estar mais isenta de responsabilidades do que a segunda. De acordo com o relato de uma estimuladora, os salários são aparentemente “equivalentes”, visto que as da Firma ganham vale-transporte, enquanto as da Prefeitura não tem esse direito. Contudo, as da Prefeitura “ganham proporcionalmente mais”, quando estabelece-se a relação salário X horas de trabalho.

As outras quatro profissionais que exercem função de estimuladora possuem a carga horária e o salário respectivos aos cargos que estão designados em seus contracheques. A

grande maioria das estimuladoras só possui o 1º grau completo, visto ser esta a exigência de escolaridade mínima para este cargo.

Se a creche designa uma professora por turma, seriam cinco as professoras entrevistadas, e por que só temos três entrevistas? Porque uma professora negou-se a gravar entrevista, e outra está no regime de “dobradinha” ou “ret”, isto é, ela trabalha o dia todo atendendo a duas turmas diferentes.

O regime de trabalho das professoras é de meio expediente, e a maioria opta por trabalhar no turno da manhã. Todas as professoras são funcionárias da Prefeitura.

A servente, a merendeira, a diretora e a orientadora pedagógica exercem a função designada em contracheque com suas respectivas cargas horárias e salários.

As profissionais que exercem a função de enfermeira e de psicóloga são respectivamente, em contracheque, inspetora de aluno e estimuladora. Os deslocamentos de função só são viáveis porque ambas possuem formação e qualificação profissional para desempenharem o cargo que ocupam.

Falar dessa “arrumação” dos sujeitos no espaço institucional da creche é falar, em parte, da posição social que eles ocupam neste espaço. É claro que, além da distribuição de funções, há uma série de outras tantas relações que marcam o perfil do sujeito, das quais esta pesquisa não é capaz de dar conta. Orlandi (1988) complementa:

Há uma contradição na constituição do sujeito: o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, mas tal como existe socialmente. Pensar que somos a fonte do sentido do que dizemos constitui o que, em análise do discurso, se chama a “ilusão discursiva do sujeito” (Pêcheux, 1975), uma vez que há a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Isso quer dizer que os sentidos que produzimos não nascem em nós. Nós o retomamos. (p. 74)

2.2. Procedimento nas entrevistas

A fim de entrevistar o maior número de profissionais dispostos a colaborar, as entrevistas foram feitas em dias alternados. A maioria das entrevistas foi feita na sala de confecção, visto que era um lugar livre de barulho e de interferências. A profissional concedia sua entrevista no seu horário de trabalho, isto é, enquanto estava sendo entrevistada suas companheiras supriam sua falta.

Além das perguntas que constam no questionário, foram feitas outras que funcionaram como iniciadoras do diálogo, do tipo: nome, função que exerce e há quanto tempo trabalha na creche.

As entrevistas foram gravadas nos meses de outubro e novembro do ano de 1995. Após a gravação foi feita a transcrição cursiva dos dados.

Cabe aqui uma observação, a opção em trabalhar com o gênero feminino ao falar dos sujeitos da pesquisa é porque todas as entrevistadas foram mulheres.

O próximo capítulo tentará sistematizar a análise feita, a partir dos dados coletados.

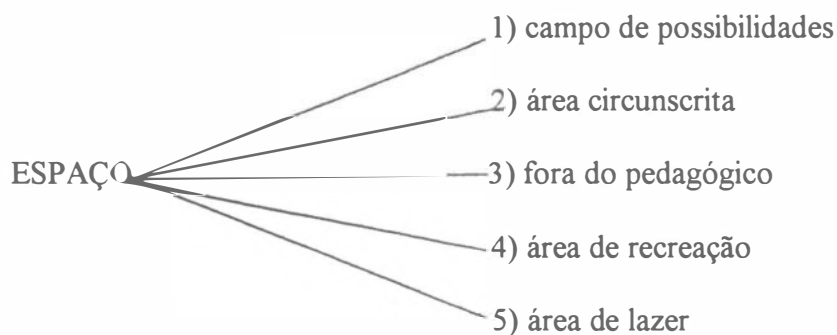
CAPÍTULO III: A VOZ E A VEZ DO BRINCAR NA CRECHE

Segundo Gonçalves (Revista Superinteressante, 1990) as palavras cruzadas são grupos de letras dispostas em diagramas, que podem ser lidas na horizontal e na vertical, formando palavras de uso nem sempre muito corrente. O jogo consiste em descobrir as palavras cujas letras ocupem adequadamente os espaços numericamente indicados do diagrama, a partir de conceitos que as definem. Uma estratégia utilizada neste jogo é tentar acertar primeiro as palavras de conceitos mais simples e claros, para que, com o auxílio destas, consiga descobrir as palavras mais difíceis (p. 25).

Tendo como recurso a metáfora das palavras cruzadas, o estudo propõe-se a fazer o “cruzamento” dos discursos das entrevistadas, uma vez que optou por trabalhar com pressupostos da análise do discurso. Adotando critérios um pouco semelhantes aos das palavras cruzadas, o estudo opta por, mediante o material coletado, discutir e trabalhar as questões mais simples, para que a partir delas e tendo-as como subsídio, possa analisar e interpretar as questões mais complexas. Logo, o estudo partirá do geral para o específico e do simples para o complexo. Contudo, o objetivo do estudo não é um preenchimento de quadriculas que formem um conjunto de conclusões fechadas, fruto de análises exaustivas; mas sim, um exercício que revele através do “cruzamento discursivo” uma série de idéias que estão nas grades deste cruzamento, e também aquelas que rompem e que estão além destas grades, revelando toda a carga polissêmica entranhada nas formações discursivas.

Frente ao material coletado, o estudo adotou alguns recortes, identificando categorias que auxiliaram na análise deste material. Essas categorias foram construídas após o levantamento feito das marcas linguísticas relativas ao sentido do espaço de brincar. Essas marcas apareceram em vinte e quatro entrevistas das trinta e duas feitas, revelando que as profissionais da creche reconhecem a importância do brincar neste espaço. O estudo pretendeu analisar e discutir a forma como este brincar é entendido por estes sujeitos, isto é, as representações construídas em torno do que seja o brincar no espaço institucional da creche.

O levantamento revelou a forte carga polissêmica do termo brincar que se fez presente nas seguintes expressões: *área livre, espaço aberto, sala de jogos, área de lazer, espaço para a recreação, etc.* Com esse material complexo foi possível organizar cinco categorias. No decorrer da análise verificou-se, através dos discursos das educadoras, que algumas dessas categorias iam sendo permeadas por duas vertentes: brinquedos/equipamentos e o papel do adulto, que contribuíram para construir as representações do espaço de brincar. As categorias, que são apresentadas abaixo, de forma sintética, são alguns dos elementos que compõem o grande leque de significação do sentido do espaço de brincar.



1. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES

Analisando os discursos das entrevistadas foi possível perceber que o espaço de brincar, visto como campo de possibilidades, era delineado, dentre outras, pelas seguintes marcas linguísticas: *bastante espaço, espaço aberto, espaço livre*, etc, que podem ser identificadas nas falas abaixo destacadas:

E (24) ... *o espaço que eu faria é assim ... com bastante espaço, né? Bastante espaço prá crianças brincar ... à vontade.*

E (7) ... *Um espaço coberto prá brincadeiras, e um espaço aberto, né?*

E (4) *Eu organizaria assim ... ele teria que ter, obrigatoriamente, um espaço livre. Um espaço aberto prá parte da recreação.*

E (31) *Eu acho que seria assim: um espaço coberto bastante grande, na minha cabeça, tá? Um espaço bastante grande, mas que não teria muros ... seria um é, é ... coisas que chamassem atenção a toda volta...*

O espaço reservado ao brincar por esses quatro discursos pode ser entendido como um lugar dos possíveis, das realizações, um espaço cujo centro se ignora e que se dilata em todos os sentidos, simbolizando o infinito. Essa idéia é intensificada quando ao termo espaço

são agregados o advérbio *bastante* e os adjetivos *aberto*, *livre* e *grande*. Sendo *bastante* um advérbio de intensidade, ele funciona como um elemento que não só intensifica, como também amplia esta dimensão de espaço. O adjetivo *aberto* nos remete a algo que não está fechado, ao que é vasto e amplo, e que nos permite livre acesso a ousadias. O adjetivo *livre* indica que neste espaço não há um senhor, um chefe, e a criança pode dispor dele da maneira que quiser. O adjetivo *grande* acompanhado do advérbio *bastante* apresenta uma arrumação que aponta para um espaço vasto, dilatado, longo, intenso e forte. A carga semântica da expressão “... *um espaço coberto bastante grande...*” parece representar um espaço de brincar que transcende as limitações das estruturas físicas. Esta idéia é reforçada e ampliada quando a “dona” desta expressão continua seu discurso e diz: “... *mas que não teria muros...*”. Segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1995) o muro simboliza “... separação, comunicação cortada, segurança, defesa, prisão [...] cinta protetora que encerra um mundo [...] tem o inconveniente de limitar o domínio que ele encerra...” (p.626). Assim, ao retirar o muro do espaço de brincar esta educadora abre todas as possibilidades para que esta atividade aconteça em sua plenitude, ela derruba os muros das limitações; reata os canais de comunicação da instituição com todos os espaços que o cercam; enfim, quebra as amarras de um brincar limitado e amestrado para lançar-se num espaço de brincar rico, polissêmico, amplo, e, fundamentalmente, ousado.

A combinação desses termos formam expressões que revelam um espaço de brincar sem fronteiras, um espaço onde a imaginação e a criatividade são permitidas. Quem brinca é quem “domina” este espaço, e, conseqüentemente, é quem faz a demarcação simbólica dele. Brougère (1995) complementa: “... sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que tem sua origem fora

daquele que brinca” (p. 100). Logo, essas educadoras parecem entender o espaço de brincar como um terreno amplo, multifacetado e rico de possibilidades; como um espaço que se constrói e que é demarcado no ato de brincar, no desenrolar da brincadeira.

Nesta perspectiva, a definição de espaço não é única e fechada numa área geometricamente estruturada. Ela é permeada pela configuração sócio-histórico-cultural da época, bem como pelos canais alternativos de resistência ao instituído. Logo, este espaço pode ser considerado um território cultural a ser organizado e construído por sentimentos, experiências e ações das pessoas. Lilian C. M. França (1994), que pesquisa sobre a relação entre espaços e a compreensão do mundo, possibilidades de mudança e inovação, afirma:

Afinal, o que é espaço ?

Não há uma definição que possa ser tomada como a mais abrangente ou a mais correta, pois elas estão ligadas a uma série de questões epistemológicas, ao desenvolvimento das ciências e a reorganização social do homem. Há sempre um componente circunstancial envolvido, como a falta de conhecimento de um determinado aspecto, causada pela insuficiência de meios disponíveis e/ou pelas barreiras culturais estabelecidas. (p. 17)

Consequentemente, o conceito de espaço vem sendo refletido e repensado ao longo da história. E, hoje, ganha a conotação própria do seu tempo. Ele é como diz Teixeira Coelho (1979) “... um conjunto analisável de signos” (p. 21); logo, ele vem sendo tratado numa abordagem semiótica. Não se pode mais pensar a relação do homem com o espaço restringindo-se ao que é físico; é preciso ir além, e reconhecer um espaço imagístico, que é demarcado, dentre outras coisas, por elementos culturais, estéticos e psicológicos, que são carregados de significação. França (1994) reitera: “Ao analisar um espaço devemos ter em mente as relações sociais que ali se desenvolveram. Da mesma forma, podemos examinar as

relações sociais através de suas projeções sobre o espaço”(p.25). Tanto os adultos como as crianças fazem uma leitura semiótica do espaço. Mayumi W. S. Lima (1994), arquiteta e consultora do Projeto Inovações no Ensino Básico/ SEE-BIRD, afirma:

No território e no espaço que percorre a criança aprende a ler a natureza e dela tirar as informações vitais de ocorrência das chuvas, das mudanças de temperatura, do passo dos animais, do voo dos pássaros, do comportamento dos peixes[...] Aguça-lhe o olfato, a audição, a visão, o tato, mas também a subjetiva percepção do espaço e dos significados nele contidos. (p. 9)

O espaço como campo de possibilidades é, pois, um prisma multifacetado, permeado por infinitas luzes do social, do cultural, do imaginário, da concepção de criança e de infância, do histórico, etc. França (1994) acrescenta: “A percepção espacial se dá em dois níveis: um resultado da ação de nossos receptores sensoriais, outro da experiência acumulada, da carga ideológica que recebemos, dos arquétipos que povoam nosso inconsciente” (p. 37/38).

O espaço oferecido à criança, isto é, o espaço por onde ela circula está permeado por um imaginário social. A verdade é que a criança não transita isenta pelos espaços de que dispõe; ela demarca simbólica e significativamente esses espaços. Ela não se apropria dele, nem tão pouco molda-se a ele, visto que por mais “preparado” que esteja para a criança, é ela quem vai estabelecer os limites e fronteiras desse espaço. Essa demarcação espacial feita pela criança tem como instrumentos os aspectos simbólicos e os sócio-culturais. M. Lima (1988) acrescenta:

... o espaço é elemento cheio de significado, que reflete sempre a história e a cultura de um povo; que revela, no seu uso e na sua

disposição, a relação efetiva que está estabelecida entre pessoas que nele convivem. Enfim, o espaço é um espelho no qual se faz a leitura de uma sociedade, seus valores, seu sistema social e político, seu desenvolvimento tecnológico. (p. 11)

Na verdade, reconhecer o espaço de brincar como campo de possibilidades é acreditar que ele se constrói com elementos físicos, sócio-culturais, imaginários, etc.; é apostar na polissemia desta atividade. A não demarcação prévia deste espaço vem da certeza de que ele é processo e não produto.

O espaço visto como campo de possibilidades é um indicativo de que o brincar também pode acontecer em lugares diversos, e que a instituição de educação infantil precisa estar atenta para esta multiplicidade de espaços onde o brincar pode constituir-se. Além disso, é preciso perceber que esse território polissêmico do brincar é demarcado pela criança não só através daquilo que suas pernas podem alcançar, mas também através de toda a carga de significação que os seus sentidos podem produzir. Mónica S. Men (1991) acrescenta:

... debemos abrirnos a la posibilidad de juego no sólo en los lugares especialmente creados para ellos (aunque también sobre éstos hay mucho que decir y posibilidad de enriquecer). Debemos entender el juego no dentro de una parcela de tiempo e espacio (juguete - ocio - parque) sino como lenguaje de vida: descubriendo nuevos espacios, ... (p. 8)

Pensar o brincar como campo de possibilidades é acreditar que ele não acontece, unicamente, por determinações das estruturas mentais sem ser transversalizado por aspectos sócio-histórico-culturais. Esta concepção propicia um questionamento em torno de alguns pressupostos das principais teorias psicológicas que abordam o jogo e a brincadeira. Sem

desconsiderar as relevantes contribuições que as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky trouxeram para o entendimento do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, é preciso reconhecer que elas não são suficientes para explicar a complexidade do brincar. Piaget ao propor um modelo biológico para a explicação da brincadeira da criança afastou-se da concepção do brincar enquanto campo de possibilidades; enquanto Wallon e Vygotsky, que esbarraram no social, conseguiram ficar mais próximos desta concepção. É fato que as três teorias atrelam o brincar às etapas do desenvolvimento infantil, revelando estarem presas à forma compartimentalizada que a Psicologia entende esta relação.

Ampliando o entendimento do espaço de brincar como campo de possibilidades, e considerando as contribuições da Psicologia verifica-se que o brinquedo, dentro desta perspectiva, pode ser representado através do seguinte discurso:

E (11) ... *bastante ... é brinquedos e equipamentos prá recreação mesmo. Pneus prá eles andarem por dentro ... Casinha da bonecu prá eles socializarem ... é terem imaginação, né? Aquela coisa, criança imita adulto ... brincar de casinha e tal.*

Ao considerar tanto os pneus como a casinha de boneca como brinquedos e equipamentos, esta educadora revela que estes materiais devem ser diversos, a fim de que possam atender aos interesses diferenciados das crianças. Desta forma, estes materiais (brinquedos e equipamentos) estão lá postos, a fim de que a criança os signifique da maneira que desejar.

Esta idéia é reforçada quando a educadora utiliza o verbo *andarem*, que simbolicamente está relacionado a pé (passo). Segundo Chevalier e Gheerbrant (1995) "... o

pé é antes de tudo um símbolo de consolidação, uma expressão da noção de poder... O pé do homem deixa sua marca sobre as veredas - boas ou más - que ele escolhe em função de seu livre-arbítrio. Inversamente, o pé leva a marca do caminho - bom ou mau - percorrido”(p.694/695). Assim, as crianças ao andarem pelos pneus, numa relação simbólica, marcam o espaço da sua brincadeira e revelam as possibilidades de brincar daquele objeto-imagem, como também, internalizam essas possibilidades que poderão ser usadas com este mesmo objeto-imagem ou com outro qualquer. Desta forma, pode-se dizer que a significação do brinquedo não está nele sedimentado, mas é construída a partir da imagem que o brinquedo sugere. Essa construção passa por uma interpretação feita pela criança, que é permeada por aspectos sócio-culturais. Na verdade, o brinquedo sugere, mas quem delimita é a criança. Brougère (1995) amplia esta idéia:

A infância é [...] um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. (p.40)

Assim, o brinquedo, dentro do espaço de brincar como campo de possibilidades, pode ser entendido como um elemento ou um instrumento simbólico, funcionando, por vezes, como um deflagrador da brincadeira. Ele é uma fonte inesgotável de (re)significações, assim ele é um material que transcende a sua própria matéria, devido às representações que as crianças lhe atribuem.

Ainda neste discurso, quando a educadora associa a *casinha da boneca* à *socialização* e à *imaginação*, ela traz representações que reforçam e ampliam o espaço de brincar como campo de possibilidades. A casinha da boneca é a miniatura da situação mais

experimentada pela criança, que é a vivência do seu espaço familiar. Se entendida como espaço de socialização ela contribui para a compreensão da dinâmica do social. A criança experimenta assim, condutas e comportamentos diferenciados, que são permutados no ato da brincadeira e que são evocados pelos objetos. A própria negociação para a arrumação dos brinquedos é um momento que oferece à criança a oportunidade de reconhecer formas diversas para uma “mesma situação”; é a possibilidade de ver o múltiplo no uno. Se entendida também como espaço para a imaginação, essa casinha da boneca abre suas portas e janelas para a fantasia, permite vôos imaginários. A criança pode assim, transitar por esta casinha utilizando dados da realidade, porém resignificando-os. Brougère (1995) complementa:

O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias. (p. 43)

Assim, este espaço não é oco, vazio, ele é recheado por materiais que podem ou não serem utilizados pela criança no ato da brincadeira. A diversidade de materiais, distribuídos nos espaços por onde a criança circula, permitirá que ela tenha, a sua disposição, um arsenal sócio-simbólico-cultural com o qual poderá manejar suas representações no/do brincar. Esse arsenal deve ser composto por brinquedos com temáticas sugestivas, que funcionem como porta de acesso para o mundo imaginário. Z. Oliveira (1992) reitera:

... os objetos que a criança dispõe para brincar são fundamentais. Grandes caixas de papelão ou madeira, bolas, cordas, idumentárias, máscaras, carros, bonecos, mobiliário infantil, sucata variada (como potes, panos, tampas, caixas), jogos de

armar, gravuras, livros e discos de estórias infantis e muitos outros. Tais objetos devem estar disponíveis, sempre que possível, em exemplares múltiplos... (p.85)

Logo, a maioria dos objetos pode funcionar como brinquedo, e não é o adulto quem vai determinar aqueles que são mais apropriados para cada brincadeira. Assim, o brinquedo, no espaço de brincar como campo de possibilidades, é visto como um material polissêmico, deflagrador da brincadeira.

Neste espaço, além do aspecto material, é preciso considerar a importância dos parceiros no ato da brincadeira. Esses parceiros podem ser crianças da mesma idade ou mais velhas, os adultos e os idosos.

As crianças da mesma idade ou mais velhas são companheiras nas brincadeiras, são as que permutam possibilidades de significação. Elas dividem entre si: experiências, vãos imaginários, olhares diferenciados frente um mesmo objeto, possibilidades de recriação, etc.

Os adultos, e mais especificamente as educadoras, como parceiras são as provocadoras do brincar. Isto não quer dizer que a criança só brinca se “estimulada” pela educadora. Na verdade, ela deve ser sensível a dinâmica própria do brincar da criança, a fim de que não seja apenas uma mera observadora, nem tão pouco, a líder do brincar. Ela deve ser aquela que reconhece seu papel neste espaço e realiza suas intervenções de forma significativa, contribuindo para que o leque de possibilidades do brincar possa ser ampliado, agregando suas percepções às das crianças, a fim de que esta última organize e estabeleça as relações de que necessita para o seu brincar. Z. Oliveira (1992) ratifica:

Não basta ele ficar de lado apenas observando as crianças brincarem e intervindo apenas em caso de choro ou briga. Por outro lado, ele não pode adotar uma postura de ter sempre a

iniciativa de propor e dirigir a brincadeira, distribuindo os papéis e os objetos nelas presentes, centralizando a atenção das crianças e determinando suas regras. (p. 70)

O papel da educadora neste espaço de brincar, tal como fora descrito nas linhas anteriores, pode ser identificado no seguinte discurso:

E (31) ... E, que a gente pudesse tá ali com aquelas crianças e observar, livremente, a ida delas a todo lugar. Como uma pessoa é ... é só como orientador, pura e simples ... tirando, às vezes, algumas dúvidas que eles tivessem. É ... tentando criar outros problemas prá eles, entendeu? ...

Esta educadora revela, em sua fala, a representação do seu papel na dinâmica do brincar. Ela é a mediadora, quando admite que deve estar ao lado, para que ao ser solicitada possa participar. Ela é provocadora quando admite que deve criar outros “problemas”, que possam funcionar como elementos estimuladores e enriquecedores no processo de brincar. A fala desta educadora traz um novo dado à discussão, que é a questão da “observação atenta”, que difere da observação despreziosa, porque através dela será possível saber qual o melhor momento para realizar as intervenções que considerar próprias.

A expressão “... *que a gente pudesse tá ali com aquelas crianças...*” revela que a educadora entende que o seu papel é estar ao lado da criança e não à frente, conduzindo e direcionando suas atividades. Essa idéia redimensiona o papel da educadora, principalmente daquela que trabalha em creche, porque admite que a criança é um ser de vontades, desejos, direitos e deveres, que deve ser orientado, e não conduzido. Assim, a criança que, apesar de

pequena requer cuidados próprios da sua idade, é também um ser em potencial. Ela não é vista como um “indivíduo incompleto” a ser moldado pelo adulto, ela é um sujeito histórico que tem voz e vez no seu fazer cotidiano. Apesar da aparente fragilidade retratada em sua pequena e graciosa estrutura física, a criança é um ser potencialmente grandioso. Maria N. Araújo (1990), pedagoga da equipe da Creche da Secretaria do Menor e professora da Universidade Paulista, reitera: “Ao educador não cabe dizer ‘faça como eu’, mas ‘faça comigo’, estimulando o diálogo do educando com o seu próprio pensamento e com sua própria cultura (M. CHAUI, 1980, p.39)” (p.25). Nesta perspectiva, até a vontade da criança de querer brincar sozinha, ou de estar sozinha deve ser respeitada.

A verdade é que a educadora está, a todo momento, intervindo nas atividades que a criança realiza, mesmo, que esta intervenção não seja intencional. Desta forma, o investimento na formação de educadoras de creches e pré-escolas é fundamental, uma vez que são elas que, a todo momento, influenciam o cotidiano das crianças. E para que possam trabalhar com elas, não basta apenas gostar, é preciso conhecê-las. E esse conhecer transita por aspectos sociais, psicológicos, culturais, pessoais, etc.

Ver os idosos como parceiros das crianças em suas atividades, principalmente as lúdicas, é uma proposta deste estudo. E, por que os idosos? Por acreditar que o contato entre esses dois grupos (crianças e idosos) proporcionará momentos raros de trocas culturais.

Com os idosos, as crianças poderão experimentar significações já adormecidas pelo tempo, realizando um resgate da cultura do grupo do qual participa. Por exemplo, existem várias formas de soltar uma pipa, vários nomes para este brinquedo, formas diversificadas de confecção, etc. O contato com os idosos permitirá, assim, que a criança identifique

características que foram modificadas, como também aquelas que permaneceram; construindo, desta forma, o trajeto simbólico daquele grupo em relação ao brincar. O contato idosos - crianças é, pois essa forma sensível de transmitir, de fazer, de escrever e preservar nossa cultura. Além disso, abre espaço para que a criança aprenda a respeitar os mais velhos e valorize seus ensinamentos; algo já quase inexistente na cultura brasileira. Recorrendo aos indígenas e aos orientais é possível constatar a importância desta troca e deste contato. Com as crianças, os idosos vão oxigenar suas vidas, sentindo-se mais úteis, dando sentido e significado às suas vidas. Assim, verifica-se que o papel dos parceiros é fundamental no processo da brincadeira.

O espaço de brincar como campo de possibilidades é um espaço polissêmico, rico de significações e tem os limites que as crianças lhes impõe. Ele é a riqueza e a variedade de materiais, permeado pela polifonia que emana dos sujeitos que nele interagem. Ele é como aquele borrão de tinta que, a cada novo pingo d'água que sobre ele cai, amplia-se, buscando novos caminhos, novas formas, novos traços, novos tons.

2. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO ÁREA CIRCUNSCRITA

Nos discursos analisados verificou-se que em contraposição ao espaço como campo de possibilidades, algumas educadoras da creche entendem o espaço de brincar como uma área circunscrita e limitada, o que pode ser verificado nas seguintes falas:

E (1) ... *É ... a área de brincar, né?*

E (22) ... *Prá ter um maior número de brinquedos dentro da área, assim, aberta. prá fazer a brincadeira que quisesse, entendeu?*

... *Assim, tipo, é ... é como fosse uma quadra livre ... uma quadra livre, né?*

E (25) *Que é importante... é ... um playground, né? Ah, isso aí, eu acho que não pode faltar nessa creche.*

E (32) ... *Teria uma coisa que eu li, que eu acho que seria interessante, uma brinquedolândia, né? Um lugar prá crianças brincarem fora da sala de aula. Um espaço, também, tampado, arejado, mas só com brincadeiras*

E (30) *Bom, eu acho que teria que ter uma sala prá recreação ...*

O emprego das palavras *área, sala, quadra, etc.* revelam um espaço de brincar restrito e circunscrito. Apesar desses termos aparecerem, por vezes, acompanhados por adjetivos, tais como: *livre, aberta*, não é possível associá-los ao espaço de brincar como campo de possibilidades, visto que os substantivos a que são referentes possuem uma carga e um peso significativamente maiores. O máximo que esses adjetivos podem fazer é funcionarem como “suavizadores” dos termos a que estão associados, contudo não são suficientes para eliminar o significado de campo restrito do brincar, revelado nos substantivos anteriormente mencionados.

Recorrendo a Chevalier e Gheerbrant (1995) verifica-se que os termos *sala*, *quadra* e *área* podem estar associados à simbologia do termo **recinto**, que é entendido como “...espaço cercado, cinturão de muralhas [...] Trata-se de um local determinado e protegido à sua volta de uma maneira qualquer (muro, fosso). O recinto é o símbolo da reserva sagrada, do local intransponível, proibido a todos, exceto ao iniciado” (p.772). Logo, o espaço de brincar para estas educadoras está concebido como um lugar reservado, demarcado e limitado. Essa demarcação e limitação também podem ser entendidas como “armas” utilizadas pelas instituições escolares a fim de garantir o princípio da ordem.

O desenvolvimento político-econômico das últimas décadas talvez contribua para explicar esta representação do espaço de brincar circunscrito, construída por essas educadoras. Espaço este, que afinilando-se faz um caminho que vai da “rua ao playground”.

Até o século XVII as crianças conviviam, mais intensamente, com os adultos, partilhando de um cotidiano coletivo. Existia um espaço, que ainda não era demarcado como público ou privado, onde essa convivência acontecia. Ela configurava-se em ruas e praças. M. Lima (1994) reafirma: “A rua era o principal lugar de vida, e contato de toda a população, adulta ou infantil [...] Era na rua, portanto, que as crianças brincavam, corriam, brigavam, jogavam, rolavam [...] e aprendiam” (p. 9).

A rua era um lugar de segurança, pois os carros eram poucos e as pessoas conhecidas, funcionava, assim, como um prolongamento dos lares daquele grupo. Era, também, o espaço da liberdade e da socialização. Espaço onde a criança aprendia a negociar, a perceber e exercitar o jogo da vida, repleto de ganhos e perdas. Aprendia, também, a

conviver com suas limitações, cooperar, competir, comandar e se subordinar. Em suma, era um exercício de vida cotidiana.

Contudo, após o século XVII este quadro vai se modificando. No bojo das transformações capitalistas, as concepções de família e infância sofrem relevantes alterações que irão estabelecer uma nova relação do homem com seu espaço. Todo o agrupamento que vivia mesclado, fragmenta-se. A filosofia capitalista exalta o individual, classificando e separando os indivíduos pela renda, pela cor, pela idade e distribuindo-os em espaços públicos e privados, com limites demarcados. As ruas, agora, são espaços de onde as crianças devem ser afastadas, pois simbolizam o perigo, revelando estarem esvaziadas do significado de coletivo que outrora possuíam. As crianças que permanecem nas ruas já são consideradas “meninos e meninas de rua”, e representam uma ameaça à sociedade. Lígia Formenti acrescenta: “A violência urbana e a falta de espaços são os principais fatores apontados para a diminuição das brincadeiras de rua, muitas delas já esquecidas pelas últimas gerações” (Folha de São Paulo, 1994). Atualmente, verifica-se uma perda quantitativa dos espaços de brincar. M. Lima (1994) reitera:

A privação que atinge as crianças das cidades metropolitanas dos países de 3^o Mundo se estende, pois, para muito além do estômago, alcançando o seu direito de ser criança, isto é, um ser curioso, lúdico, aberto e livre, mas frágil e inseguro, porque a elas negamos até um simples e saudável espaço natural ou construído livre de sujeiras e de doenças. (p. 10)

Na tentativa de resgatar o afunilamento sofrido no movimento da rua para o playground, estudiosos buscam redimensionar este espaço, caracteristicamente urbano. Em contrapartida, em comunidades carentes o espaço de brincar, por vezes, ainda pode ser

encontrado nas ruas. O interessante é perceber que este brincar carrega as influências de seu tempo, como também resgata brincadeiras de tempos idos. Logo, este espaço é caracterizado pelo movimento dinâmico entre o presente e o passado. Ele traz o passado para o presente, não de uma forma cristalizada, mas reinventado e redimensionado.

Os espaços de brincar minguraram consideravelmente. Primeiro, porque a rua foi substituída por parques de prédios e condomínios. E, segundo, porque as escolas reservam horários mínimos e rígidos para o brincar, impossibilitando que a criatividade seja provocada e que a brincadeira se desenvolva. M. Lima (1979) acrescenta: "... poucas alterações aparecem ao longo dos anos, na organização do espaço, fazendo crer numa simples defasagem entre o setor educativo e a arquitetura [...] há uma coerência entre os espaços construídos e os conceitos educacionais então vigentes...(p. 74).

Não é só voltando a brincar nas ruas que resgata-se a riqueza deste espaço. É preciso refletir sobre ele, considerando-o num contexto urbano. Neste universo a instituição de Educação Infantil é uma das que necessita redimensionar seus espaços. Esse redimensionamento será possível pela confluência de duas instâncias: a da reorganização do espaço interno da instituição, e a das relações espaciais da instituição com espaços exteriores a ela.

Internamente, a instituição deve apresentar uma variedade e uma riqueza espacial que amplie as experiências das crianças, porque como afirma Flávio Kiefer (1993), arquiteto responsável pelos projetos de restauração da casa de cultura Mário Quintana/ POA e projetos de Escola Infantil Construtivista da S.M.E. de Porto Alegre: "... os espaços tem sido uniformizados, multifuncionalizados, despersonalizados e extremamente dependentes da estrutura da construção" (p. 209). Mariano F. Enguita (1989) acrescenta:

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam às crianças e aos jovens que o território da escola, não é, de forma alguma, o seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites. (p. 185)

Além de repensar o espaço interno é preciso relacioná-lo com toda a movimentação que ocorre para fora dos muros da instituição. É preciso acreditar na multireferência de GOFFMAN e na teoria ecológica do desenvolvimento infantil de BRONFENBRENNER. Ambos falam da estreita ligação de espaços que contaminam e são contaminados no desenrolar das atividades e experiências do ser humano. Men (1991) complementa esta idéia, quando diz:

Entender un espacio como un lugar del que el niño puede apropiarse, y entender el juego como sustento del discurso en el niño, el juego como creación y producción singular, posibilita una manera distinta también de encarar los espacios preparados especialmente para los niños y posibilita ver juego en aquellos lugares de la ciudad que no fueren pensados o preparados para ellos. (p. 11)

Após o longo percurso percorrido da rua ao playground constata-se que os discursos que apontam a **quadra, a área, a sala**, etc., como espaços de brincar são representações que restringem este espaço, limitando as possibilidades de manifestação da atividade lúdica. Situando e limitando o espaço de brincar em salas e lugares específicos corre-se o risco de acreditar que a exterioridade, o ambiente, é o único elemento detonador da brincadeira.

Abramowicz e Wajskop (1995) complementam: "... o uso de salas específicas pode ser enriquecido com a existência de áreas abertas, fechadas, salas-ambiente, bibliotecas e brinquedotecas" (p. 38).

No espaço de brincar como área circunscrita, o brinquedo ou equipamento para a brincadeira aparece representado através do termo "*parquinho*", que pode ser verificado nos seguintes discursos:

E (3) *Levar eles a vivenciar, assim, um mundo que ... que eles ficam muito preso aqui e não dá prá vivenciar essas coisas, né? Teatrinho ... aquela coisa toda ... Um parquezinho...*

E (19) *Um parquinho também com brinquedos...*

E (23) *... aqui no quintal prá fazer tipo um parquinho...*

E (25) *Brinquedos ... crianças ... parquinho... É, se tiver um parquinho bem espaçoso, né? Tendo um espaço bom prá crianças, à parte ...*

E (26) *E por fora poderia fazer um parquinho, né?*

E (32) *Teria um parquinho. Um parquinho. Teria areia prá eles brincarem ...*

O termo *parquinho* foi empregado por várias educadoras revelando que ele é a figura-imagem da brincadeira dos espaços urbanos, composto somente, na maioria das vezes, por balanço, escorregador e gangorra. O parquinho passa a ser assim a área delimitada e permitida para o brincar. Este dado vem confirmar a idéia desenvolvida no trajeto feito da rua ao playground. O equipamento de brincar do playground, nos centros urbanos, é o parquinho, com poucas exceções. As educadoras manifestaram, assim, em seus discursos, a representação do brincar desta época; que é de um espaço frio, limitado e que, de certa forma, restringe o vôo imaginário das crianças.

A palavra **parque** vem do francês **parc**, que significa cercado, redil, curral, ostreiro, etc. Isto quer dizer que a brincadeira só deve acontecer naquele espaço reservado e demarcado. Um espaço que geralmente está na parte externa da instituição, favorecendo a configuração dessa imagem de que o brincar tem um tempo e um lugar próprios para acontecer.

É interessante ressaltar que as educadoras foram unânimes em apresentar o termo **parque** no diminutivo. E o porquê disso? Uma primeira interpretação está ligada à idéia de que os equipamentos devem estar adaptados ao tamanho das crianças, logo, eles devem ser pequenos, e o termo **parquinho** vai estar expressando esta idéia. Uma segunda interpretação possível, está relacionada a uma atitude emocional do falante em relação ao tamanho do objeto por ele dimensionado. Logo, mais do que equipamentos adaptados para o tamanho das crianças, o termo **parquinho** pode estar representando um lugar reservado, sagrado, cercado de afetividade, e que ninguém pode nele interferir. O espaço de brincar passa a ser o cantinho resguardado para a brincadeira.

Geralmente, as crianças são levadas até o parquinho, são entregues aos brinquedos, e as educadoras não acompanham a movimentação dessas crianças neste espaço, porque parecem entendê-lo como um instrumento de descarga de energias contidas, onde elas (as educadoras) nada precisam fazer. Esta representação retoma a classificação feita por Clapárede, quando o jogo era visto como válvula de escape para o excesso de energia.

Por entender que o espaço de brincar está numa área limitada, circunscrita e reservada, as educadoras acreditam que há necessidade de um profissional especializado para a brincadeira, o que pode ser identificado através das seguintes falas:

E (4) Você ter pessoas, assim, que fossem treinadas, e que tivessem sempre nessa questão da brincadeira. Porque eu acho que a brincadeira é uma coisa muito difícil, porque eu tenho dificuldade prá criar brincadeiras.

E (8) ... o professor de Educação Física, ele já sabe que tipo de exercícios. Ele tem ... aquele jeito de bolar, assim, uma brincadeira que as crianças exercitem os músculos ... eu acho que ele tá habilitado. E ... seria uma pessoa só, que poderia trabalhar um dia com cada turma na semana.

E (32) Teria uma coisa que eu li, que eu acho que seria interessante, uma brinquedolândia, né? Um lugar prá crianças brincarem fora da sala de aula. Um espaço também tampado, arejado, mas só com brincadeiras, com uma tia diferente. Uma tia que não fosse a deles ...

Quando uma educadora diz que as brincadeiras deveriam acontecer com uma tia diferente revela que o espaço de brincar tem um tempo próprio e exige um outro profissional. Consequentemente, ela parece acreditar que a criança só brincarão ao lado da tia diferente.

Outra educadora traz a representação do professor de Educação Física, como profissional habilitado para trabalhar a brincadeira. É fato que os profissionais desta área fornecem contribuições relevantes para o entendimento do brincar. Contudo, acreditar que só eles podem orientar as brincadeiras é também acreditar num brincar muito próximo só das atividades físicas. Será que as atividades lúdicas das crianças não acontecem em espaços e momentos não delineados pelos adultos? Quando esta mesma educadora diz que “...*seria uma pessoa só, que poderia trabalhar um dia com cada turma na semana*”, ela marca, de forma acentuada, os limites do brincar. A criança só irá brincar naquele dia da semana destinado à sua turma. Essa especificidade de espaço, tempo, pessoas, etc. vai reduzindo, restringindo a polissemia existente no ato de brincar.

No primeiro discurso destacado, uma outra educadora reforça esta idéia, de um profissional específico para a atividade do brincar, através da expressão “... *pessoas que ... fossem treinadas*”. O termo treinada significa habituada, acostumada; logo, para esta educadora, a pessoa que orienta a brincadeira é outra que não ela, é uma pessoa “adequada” e “específica” para desenvolver esta atividade.

Pode-se dizer que “*tia diferente*”, “*professor de Educação Física*”, “*pessoa habilitada*”, “*pessoa treinada*” são expressões que apontam para uma representação que desvia a orientação da brincadeira para outra pessoa, considerada mais competente, que não seja a própria educadora, que convive com a criança no seu cotidiano, no seu dia-a-dia.

Ao delegar a outras pessoas a orientação das atividades do brincar, estas educadoras deixam escapar, mesmo que sutilmente, a representação que elas possuem do próprio trabalho que realizam. Uma representação que aponta para a desvalorização do seu desempenho profissional. Não só a sociedade como um todo, mas também dentro da própria categoria elas são educadoras marginalizadas. É preciso que resgatem o respeito enquanto profissionais e reflitam sobre o papel que desempenham numa instituição que deixou de ser, ou melhor, deveria ter deixado de ser, um depósito de crianças para tornar-se uma instituição educacional.

À medida que essas educadoras forem entendendo que o brincar não acontece somente sob a orientação de pessoas habilitadas, mas de todas aquelas que estiverem sensibilizadas para perceber a movimentação própria do brincar, elas compreenderão que esta atividade transcende os limites que lhes são impostos. A sensibilização dessas educadoras passa por discussões constantes sobre suas práticas, reciclagens, estudos, etc., visto que a mesma não acontece num passe de mágica. Z. Oliveira (1992) acrescenta:

Resulta da incorporação crítica pelo educador de muitos pontos teóricos de referência, especialmente aqueles que discutem o desenvolvimento infantil e as razões para promovê-lo, orientá-lo nessa ou naquela direção. Envolve ainda o domínio de critérios para organizar as atividades de modo produtivo e o conhecimento de metodologias de trabalho. (p. 123)

Enfim, é preciso que essas educadoras estejam em contato com materiais diversos sobre questões infantis, que tenham acesso a estudos recentes produzidos sobre esta área do conhecimento, que discutam suas práticas em espaços garantidos nas instituições, que sejam

vistas, além de profissionais, como sujeitos históricos, sociais e culturais. Kramer (1994)

reitera:

... discuto a formação sem restringi-la ao pedagógico tomado de forma restrita, e procuro entender aqueles a que se destinam as estratégias formadoras para além de sua condição de profissionais sem perder de vista que são trabalhadores, cidadãos, professores, pretendo tomá-los como seres humanos produtores da história e nela produzidos, criadores e criaturas da cultura, constituídos na linguagem. (p. 16/17)

Nos discursos analisados verifica-se que o brincar como área circunscrita está preso nas amarras do espaço, do tempo e de pessoas e materiais específicos para esta atividade. Nessas limitações e restrições a representação do brincar assemelha-se a um passarinho belo, ativo e cheio de matizes, mas que está numa gaiola. Assim, esta atividade polissêmica fica engaiolada, impossibilitada de alçar vôos mais altos nas asas da imaginação das crianças. Nesta perspectiva, ignora-se que, a mesma gaiola que limita o brincar, é aquela que possui frestas por onde esta atividade pode expandir-se e ampliar-se.

3. O ESPAÇO DE BRINCAR FORA DO PEDAGÓGICO

Além de ser representado como campo de possibilidades e como lugar restrito, o espaço de brincar foi também identificado pelas entrevistadas como um lugar afastado do pedagógico. Dado verificado nos seguintes discursos:

E (30) *Bom, eu acho que teria que ter uma sala prá recreação. Uma sala prá alimentação. Uma sala só prá trabalhinhos pedagógicos ...*

E (4) *... porque a gente fica, às vezes como professora, preocupada com a parte pedagógica, e esquece um pouco ... então, sabe, a gente fica ... fica super preocupada em dar trabalhinhos, aí, perde essa parte do brincar...*

Quando os discursos das educadoras determinam lugares específicos e diferenciados para o pedagógico e para o brincar, elas revelam que estes espaços estão afastados, ficam assim caracterizadas a fragmentação e a compartimentalização que estão entranhadas nas práticas educativas. Além disso, delegam uma importância maior aos “trabalhinhos pedagógicos” em detrimento do brincar, atividade vista por elas como o espaço da ociosidade. Essa dicotomia retoma o que fora discutido no início deste trabalho sobre a seriedade do brincar. Desta forma, todas as atividades disciplinadoras, isto é, todos os “trabalhinhos” determinados pela educadora são considerados pedagógicos, enquanto todas as atividades relacionadas ao brincar são tidas como não pedagógicas, porque representam bagunça, desordem e agitação frente a “organização geométrica” do espaço institucional de educação infantil.

Essa distinção entre os “importantes trabalhinhos pedagógicos” e os “irrelevantes processos de brincar” possui uma marcação não só espacial, mas também temporal. A questão do tempo atribuído a cada atividade revela o grau de importância desta dentro do universo institucional da creche. Períodos longos são dedicados a exercícios de treinamento da coordenação motora fina, por exemplo; enquanto períodos curtos são dedicados às

brincadeiras, a fim de que as crianças não se agitem muito, não fiquem muito sujas, enfim, que elas não consigam ultrapassar o limite tolerável de agitação coletiva. É como se os espaços e os momentos reservados ao brincar desarticulassem uma ordem e um silêncio garantidos no controle cotidiano.

Nesta perspectiva, para a educadora, a atividade pedagógica é apenas aquela realizada num ambiente mais formal; outras atividades, que não são realizadas neste espaço, são consideradas brincadeiras, revelando assim, que toda a riqueza inserida nesta segunda atividade foi desconsiderada, ou melhor, teve seu sentido esvaziado. Lebovici e Diatkine (1985) explicam: "...O jogo da criança, para o adulto, costuma ser uma atividade desvalorizada, característica da infância ainda não responsável" (p.29).

As representações das educadoras que apontam para um espaço de brincar fora do pedagógico revelam, também, que elas entendem a educação infantil como uma etapa de preparação para a escolaridade de 1º grau (educação compensatória). O brincar aparece e funciona neste contexto como um amenizador e suavizador da árdua tarefa preparatória para a escolarização formal. Wajskop (1995) reitera:

Seus objetivos com relação a preparação da criança para o 1º grau, através da repetição de exercícios de prontidão, utilizando-se da brincadeira ora como recurso didático, ora como instrumento de sedução não se coadunam com a aleatoriedade e indeterminação da atividade lúdica infantil. (p. 109)

Essas representações provocam uma questão: O que é pedagógico no espaço institucional da creche? Na verdade, sabe-se que todas as relações desenvolvidas numa instituição educativa são pedagógicas. Assim sendo, acreditar que o pedagógico só acontece

num lugar determinado (sala, área) é delimitar suas possibilidades múltiplas de realização em outros espaços que não sejam os já anteriormente determinados.

O brincar como um lugar fora do pedagógico tem ligação com a categoria anterior, porque ambas encarceram o brincar em áreas restritas, impossibilitando a visualização do seu leque polissêmico. E ainda, corre-se o risco da “didatização do brincar”, isto é, retomar a concepção de brincadeira tal como era vista, principalmente, pelos escolanovistas como recurso pedagógico, acessório do ensinar e que para tal precisava estar esvaziado de seu significado próprio. Wajskop (1995) afirma:

... ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida a priori pela escola. (p.23/24)

Desta forma, a capacidade imaginativa e criadora da criança é tolhida por um “adestramento” constante, que é feito pelo controle de tempo, dos movimentos, e principalmente, do espaço. Esses mecanismos de controle são fórmulas de dominação, que acabam por fabricar seres humanos submissos. E esses seres encontram muita dificuldade para romper esta barreira, isto é, para encontrar fendas nesta rigorosa muralha, que se solidifica por uma organização rígida.

Separar o pedagógico do brincar é garantir a disciplina. É atender a uma estrutura própria da sociedade, que para assegurar seu domínio sobre um determinado grupo “finca cercas” de controle social quando cria colégios, fábricas e quartéis. Este processo de dominação ganha suas especificidades em determinados ambientes, tendo como subsídios

instrumentos, cada vez mais, minuciosos que possam garantir o controle efetivo. Nas instituições escolares, eles são encontrados em espaços extremamente marcados e restritos para cada atividade do indivíduo. França (1994) reitera:

A preocupação com a ocupação de um lugar determinado com o cumprimento de regras, desliga os pontos de contato do sistema educativo com outros níveis de linguagens. Essa fragmentação tem uma razão de ser, justificada na expectativa de enquadramento social, que as estruturas de dominação - sejam elas políticas, econômicas ou culturais, lançam sobre a escola. (p.54)

A escola torna-se assim, um conjunto de pequenos “icebergs”. Esses “icebergs” são lugares delimitados e restritos, que funcionam como mecanismos de vigilância, impedem as comunicações perigosas, isto é, o agrupamento, a troca de idéias, a possível discussão do próprio processo. Com esta forma de organização, o controle torna-se mais fácil. Essa fragmentação no interior da escola pode ser observada, também, na organização dos mecanismos de controle, que são: a fila, a divisão por turmas de acordo com a faixa etária, carteiras individuais, etc. Estes mecanismos determinam a forma de relação entre os seres que circulam naquele espaço institucional, que pode ser resumida nas seguintes palavras: ORDEM e INDIVIDUALIDADE. Desta forma, segundo Wajskop (1995) a instituição de educação infantil deve garantir:

a) períodos longos no intervalo das atividades dirigidas, a fim de que a criança possa ter liberdade para brincar, e que possa circular, explorando e conhecendo o espaço de que dispõe;

b) materiais variados, organizados de maneira clara e acessível, possibilitando: a ambiência para que surja a brincadeira, as explorações e a realização de atividades de maneira flexível, criativa e cooperativa;

c) que o acesso e a organização dos espaços de brincar levem em conta a idade das crianças;

d) uma configuração visual e espacial que favoreça o desenvolvimento da imaginação, dos jogos simbólicos;

e) um momento em que o adulto responsável possa conversar com a criança sobre as brincadeiras e jogos que vivenciaram. Este dado auxilia ao desenvolvimento da linguagem;

f) a incorporação da brincadeira ao currículo. (p.37/38)

M. Lima (1994) acrescenta:

O tratamento dispensado aos espaços escolares pode facilitar o trabalho no sentido de despertar, nas crianças urbanas, padronizadas pelo lazer passivo, a sensibilidade de perceber a riqueza dos elementos da natureza, a existência de universos desconhecidos e a exploração do mundo ilimitado da imaginação e do conhecimento. (p. 12)

Na constituição de um espaço de brincar afastado do pedagógico, os discursos revelam uma preocupação com os brinquedos a serem oferecidos às crianças, o que pode ser verificado nas seguintes falas:

E (21) ... *na creche ... nós devemos ter brinquedos ... Brinquedos, assim, adaptados prá cada idade ... Devia ter uns brinquedos, assim, “aptos” prá cada idade da criança ... isso é importante. Não poderia faltar numa creche.*

E (24) *Brinquedo também ... Brinquedo que não ... que não, assim, prejudicasse a criança, né? Tinha que ser um brinquedo, assim, que possa brincar sem prejudicar.*

O primeiro aspecto a considerar, ao observar esses discursos, é que eles também estão muito próximos da representação do espaço de brincar como área circunscrita, visto que eles caracterizam os materiais específicos para a brincadeira. Nesta perspectiva, o brincar é visto como atividade desorganizada em oposição à organização do pedagógico, assim, os materiais (brinquedos) precisam estar moldados, adequados e organizados pela ótica do adulto.

Assim, quando a educadora revela que os brinquedos devem ser adaptados para cada idade, ela os impõe um molde, uma fôrma. Além de controlar o espaço de brincar, ela vai também tentar limitar a oferta de brinquedos. É fato que deve haver um cuidado quanto aos materiais oferecidos às crianças, no que se refere a própria segurança delas. Mas, utilizar o termo **adaptados** dá margem a uma série de interpretações. Estar adaptado é estar de acordo com um determinado padrão, e que padrão será esse? Será que é só um padrão de segurança ou é um padrão relativo à uniformidade? Onde fica o trabalho com a criatividade? Onde está o espaço para que se explore a polissemia do objeto brinquedo?

Esta fôrma na qual o brinquedo é posto reflete uma representação que é construída pelo adulto. Mirna Pinsky (1979), jornalista, complementa: “... o brinquedo industrializado

vem de fora para dentro: pensado, criado, produzido, divulgado e comprado pelo adulto para a criança” (p. 49). Assim, a seleção dos brinquedos “adequados” para cada idade corre o risco de desconsiderar a ótica infantil, isto é, a perspectiva da criança. Pinsky (1979) reitera:

É muito importante, quando se reflete sobre o brinquedo, o fato de ser o adulto o comprador, ainda que a criança possa orientar sua escolha. Na medida em que o adulto é o autor da compra, seus padrões estéticos, seus valores entram em jogo. Essa mediação teve, pelo menos, duas consequências: a abertura para os jogos ditos “inteligentes” e uma sofisticação muito grande tanto na aparência quanto no conteúdo dos brinquedos. (p. 53)

Nesta perspectiva, os brinquedos oferecidos às crianças, quase que obrigatoriamente, devem ter objetivos educativos, didáticos, principalmente nos espaços institucionais de educação infantil. Desta forma, as crianças fazem um esforço enorme para superar as padronizações impostas pelos adultos através das limitações de oferta de brinquedos. Resta a elas recorrerem aos vãos simbólicos e imaginários, a fim de que possam romper as fronteiras estabelecidas. E nesta exploração imaginária a criança é capaz de resignificar e transformar o objeto-brinquedo no objeto-imagem que se aproprie aos interesses da sua brincadeira. Benjamin (1984), exemplifica de forma esplêndida:

... jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos - sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos - mas as próprias crianças, durante as brincadeiras. Uma vez perdida, quebrada e reparada mesmo uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (p. 65)

Assim, a apropriação simbólica que a criança faz do brinquedo é realizada por influências do seu contexto sócio-histórico-cultural. Logo, a estética do brinquedo ganha as formas que o olhar interventor da criança é capaz de construir. Brougère (1995) acrescenta:

A criança se situa na sua prática lúdica diante de imagens constituídas, daquelas que emanam dos brinquedos e daquelas que provêm do seu círculo. As formas que o brinquedo adquire conduzem a uma coincidência reduzida entre essas imagens. (p. 73)

Um segundo aspecto a considerar está marcado no discurso de outra educadora através da expressão *“brinquedo que não prejudicasse a criança...”*. Mais uma vez, fica caracterizada a preocupação com a segurança da criança, através da escolha de brinquedos que não ofereçam riscos. Essa idéia vem da dupla função que assumem as instituições de educação infantil: de cuidar e educar. Campos (1994) esclarece:

A perspectiva é coerente com a moderna noção de “cuidado” que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. Uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, cunhou a inspirada expressão “educare”, que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar. (p. 35)

Contudo, além dessa preocupação com o cuidado, a educadora, ao dar continuidade ao seu discurso, inverte a posição dos termos, possibilitando uma outra interpretação através da expressão: *“... que possa brincar sem prejudicar”*. Assim, parece que os brinquedos

oferecidos às crianças devem não molestar, lesar ou perturbar uma ordem estabelecida pela disciplina que rege a instituição.

Esse processo disciplinador do brincar não é feito somente através da limitação de espaços ou de brinquedos, mas também através da cristalização da representação de brincadeira da infância dessas educadoras, que pode ser verificado no seguinte discurso:

E (4) E, as nossas crianças, os filhos da gente, então ... eles brincam muito pouco com essas coisas: pique, pique-bandeira ... Essas coisas que é mais de infância mesmo. E, eu acho que a gente tinha que resgatar isso na creche ...

O discurso dessa educadora parece apontar para um espaço de brincar que está no passado, na infância dela. Indiscutivelmente, é preciso que as instituições de educação infantil, em suas práticas, resgatem os jogos tradicionais, conservando o acervo cultural do grupo social do qual a criança faz parte. Contudo, faz-se necessário reconhecer que a apropriação desses jogos e brincadeiras passará por um processo de resignificação. Lembrando do exemplo dado no início deste estudo sobre a pipa e os significados que ela vai assumindo no decorrer dos anos, verifica-se que o brincar dessa educadora não pode ser encontrado exatamente igual no brincar das crianças de hoje em dia. Há fatos a considerar. Primeiro, a criança é outra enquanto indivíduo, ela é uma pessoa diferente da educadora. Segundo, ela é um sujeito historicamente diferente porque está numa outra época. E, terceiro, que ao seu repertório de brincadeiras já foram incorporados outros elementos que não fizeram parte da infância das educadoras.

Então, querer que as crianças repitam as brincadeiras do passado é didatizar essa atividade, é formatar, é tornar estático o que é dinâmico. Na verdade, a educadora deve apresentar, de forma prazerosa, seu repertório lúdico, estando aberta para receber as contribuições, os adendos que as crianças vão dando a partir das vivências lúdicas por elas já experimentadas. Assim, a apropriação dos jogos e brincadeiras torna-se multifacetada, deixando de ter o caráter, muitas vezes assumido nas instituições de educação infantil, de um repasse mecanizado e automatizado.

Nesta perspectiva, as educadoras devem considerar como materiais lúdicos todos os elementos que fazem parte da vida da criança. Assim, a televisão, os brinquedos de tecnologia de ponta, os jogos computadorizados, os jogos tradicionais, etc. devem ser entendidos como suportes para o trabalho das educadoras. Refugiar-se no passado, desconsiderando os avanços de nossa época, é negar às crianças a possibilidade de experimentar e misturar “químicas” diferentes na composição de fórmulas novas de brincar.

Assim, o espaço de brincar que é visto afastado do pedagógico é um espaço disciplinador, limitador e excludente. É um espaço que acredita numa educação uniformizadora e que vê a atividade do brincar como uma ameaça à ordem instituída. Contudo, é preciso lembrar que quanto maior a rigidez da estrutura, mais ela estará sujeita a rachaduras, e, é nelas que novas e diferentes práticas vão sendo instituídas, ganhando forma e corpo, erguendo-se ao lado do já construído e apontando para novas formas de olhar uma mesma realidade, isto é, novas lentes, de diferentes focos vão sendo adicionadas, dando um perfil diversificado para o objeto eleito pelo olhar coletivo.

4. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO ÁREA DE RECREAÇÃO

O espaço de brincar aparece como área de recreação nos seguintes discursos:

E (30) *Bom, eu acho que teria que ter uma sala prá recreação ...*

E (23) *Prá na hora da recreação, prá eles brincarem, né? ... com brinquedinhos.*

E (17) *Um patiozinho prá eles brincarem. Prá dar recreação.*

E (13) *Uma sala assim, que eles pudessem brincar, entendeu? Uma sala de recreação, sabe?*

E (8) *... teria uma grande área prá recreação livre, onde pudesse colocar, assim, terra prá eles brincarem ...*

Verifica-se que a maior parte dos discursos circunscreve a recreação numa área limitada, quando reserva a esta atividade espaços como sala e patiozinho. Além de retomar pontos já discutidos na categoria (2), do espaço como área circunscrita, estas representações revelam o entendimento do brincar como um passatempo, porque parecem estar associados a idéia de recreio como momento desprovido de significado e relacionado ao ócio. O espaço do brincar passa a ser visto como o momento da folga, do nada fazer, do descuido, da atividade despreziosa. Esta idéia parece apontar para o brincar como um espaço do “vale-tudo”, não por entendê-lo como espaço polissêmico, mas por desconsiderar que algo

significativo possa nele acontecer. É associar o brincar à futilidade, à inutilidade, à perda de tempo. Realiza-se a *recreação* porque não tem nada mais útil para fazer, funciona também, como uma válvula de escape para as energias contidas e acumuladas nas longas e árduas tarefas escolares, consideradas úteis e revelantes para o desenvolvimento infantil.

A expressão *Prá dar recreação* ganha uma conotação diversa porque parece estar relacionada a um espaço de brincar onde esta atividade deve ser organizada por outra pessoa, que não seja a própria criança. Ao empregar o verbo *dar* este sujeito do discurso revela que esse momento da recreação é por ele concedido, permitido, consentido e, principalmente, administrado. A recreação passa a ser vista como um pacote preparado para que a criança o receba tal como está, sem direito a modificações ou intervenções. Essa representação parece estar associada a idéia do brincar como uma série de exercícios motores organizada e administrada pelo educador, e que deve ser cumprida e realizada pela criança.

Se o brincar for concebido como atividade consentida corre-se o risco de acreditar que ele só acontece, se permitido pelo adulto. Sabe-se que esta atividade não é inata, isto é, a criança aprende a brincar através das múltiplas relações que estabelece. Contudo, essa aprendizagem não acontece através de uma *doação* em pacotes restritos e indiscutíveis, e sim através de um arsenal de materiais, oportunidades e experiências a ela oferecidos e por ela descobertos.

Essa representação de *dar* algo a alguém parece apontar para uma relação de dominação. Assim, aquele que detém o saber, o domínio das regras, controla o outro que é considerado um ignorante, no sentido pejorativo da palavra, e que deve seguir as determinações dadas. Configura-se assim, uma relação de poder, tendo uma visão de criança

como uma tábula rasa, como um recipiente vazio e pronto para receber aquilo que o adulto, enquanto “possuidor da verdade”, considera relevante para o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, ignora-se reconhecer a criança como um sujeito social e com capacidade de intervenção nos processos dos quais participa.

Ainda trabalhando com o termo *recreação* pode-se perceber uma terceira possibilidade de interpretação. Essas múltiplas interpretações em torno de um mesmo termo são possíveis porque ele não é visto isoladamente. Segundo pressupostos da análise do discurso, um termo tem um posicionamento sintático-semântico que lhe dá um contorno próprio e assume determinadas características, porque faz parte de um discurso contextualizado.

Assim, analisando a fala da entrevistada número (8) oito, foi possível extrair a expressão *área grande para recreação livre*, e iniciar uma “análise combinatória” dos termos utilizados, a fim de tentar perceber a representação desta formação discursiva. O substantivo *área* circunscreve, mas o adjetivo *grande* ameniza essa limitação. Essa expressão ganha uma amplitude maior quando o termo *recreação* vem acompanhado do adjetivo *livre*. Essa combinação permite pensar num espaço de brincar como uma área de recreação diferente das discutidas nos parágrafos anteriores, entendendo-a de uma forma mais ampla e redimensionada. Assim, esta concepção parece apontar para um espaço de brincar semelhante ao analisado na categoria (1), como campo de possibilidades. E ainda, esta idéia pode ser ampliada quando se toma para análise as possibilidades de interpretação da palavra recreação. Uma delas é entendê-la como “recriação” [re- (indicador de repetição) + criação], isto é, um espaço para criar novamente, tornar a criar. Assim, esta representação do brincar considera que a criança já possui um repertório cultural do qual se

utiliza para redimensionar suas brincadeiras. E mais, entende a criança como um ser criativo e criador, capaz de estabelecer relações entre o que já conhece e o que encontra e percebe no meio que a circunda.

Diferente de **dar recreação**, a educadora deve ser aquela pessoa que oportuniza experiências e que proporciona o acesso a materiais diversos, conferindo à criança o direito e a liberdade de organizá-los da maneira que preferir. Entender a criança como um ser que pode criar e recriar é saber que ela pode perceber uma ordem nova, bem como novas relações entre termos diferentes, isto é, ela é capaz de significar e resignificar o mundo do qual faz parte.

5. O ESPAÇO DE BRINCAR COMO ÁREA DE LAZER

Revelando sua grande carga polissêmica o brincar foi também representado como área de lazer nos seguintes discursos:

E (29) *Eu fazia uma área de lazer prá criança brincar...*

E (23) *Uma sala prá crianças ter lazer, né?*

E (21) *Ter um espaço ... como eu te falei, área de lazer, né?*

E (16) ... *uma área de lazer, né?*

Estes discursos além de retomarem a representação do espaço de brincar como área circunscrita, revelam também que para essas educadoras existe um tempo e um espaço próprio para o lazer e, conseqüentemente, para o brincar, tal como fora analisado na categoria (3), o espaço de brincar fora do âmbito pedagógico.

Além das considerações acima feitas, esta categoria que representa o espaço de brincar como área de lazer revela, entre o dito e o não-dito, que, hoje em dia, o lazer da criança não é mais um direito a ela assegurado tal como está no Artigo 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que diz: “A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”(p. 39).

A inserção da criança, cada vez mais cedo, no mercado de trabalho, de forma “oficiosa”, pode ser uma das explicações para a representação deste brincar como atividade concedida. Antigamente, estava implícito que toda criança tinha o direito de brincar como uma das atividades básicas faziam parte da sua infância. Tudo isso hoje é questionável, porque são poucas as crianças brasileiras que tem seus direitos mínimos de sobrevivência assegurados. Elas não tem a oportunidade de serem crianças em sua plenitude, em sua essência. Tania Dauster (1992) complementa:

O trabalho precoce produz, contudo, uma passagem forçada à vida adulta que lembra o conceito de “infância curta” de Ariès (1978), segundo o qual uma criança, a partir dos 5 ou 7 anos, passa, sem transição, para o mundo do trabalho e dos adultos. (p.35)

Percorrendo as ruas da cidade do Rio de Janeiro a atenção do motorista, ao parar nos sinais de trânsito, volta-se para aquela criança que tenta vender seu produto (geralmente doces) ou simplesmente esmolar. Sabe-se que as dificuldades econômicas enfrentadas nos lares destas crianças obriga-as, com o apoio dos próprios pais, a trabalhar desde a mais tenra idade. Além disso, contar com o que a criança arrecada já é fato consumado nas famílias das camadas populares. Para elas é natural que a criança trabalhe, estabelecendo um sistema de trocas, isto é, o dinheiro arrecadado pela criança funciona como pagamento para a comida e a moradia que os pais lhe concedem. Dauster (1992) reitera:

A “ajuda” ou o “trabalho” da criança e do jovem compõem uma circularidade de prestações e trocas (Mauss, 1974) que pode ser assim interpretada: o papel dos pais seria o de dar a moradia e a comida, enquanto caberia ao filho a prestação de seu trabalho ou ajuda em trocas dos bens a ele proporcionados. (p.34)

Parece cruel falar desta forma, mas é esta a realidade brasileira, apesar do trabalho infantil ser crime. Se este dado é fato nos grandes centros urbanos, como deve ser a vida de crianças no interior do Brasil, nos grandes sertões do Nordeste? A resposta já é conhecida, mas assusta. Que qualidade de vida, e o brincar contribui para tal, está sendo oferecida ou proporcionada às crianças brasileiras?

O alarmante é que na maioria das instituições de educação infantil, o direito de ser criança é tão ou mais cerceado como seria se ela estivesse nas garras do trabalho escravo infantil. O que pode ser observado é que se a criança sai de uma casa de um metro quadrado que abriga uma série de parentes, e vai para a instituição em busca de espaço, de liberdade, ela se frustra, porque na escola o espaço das possibilidades também a ela é negado. A rotina,

os territórios de dominação são sufocantes. Assim, a representação do espaço de brincar como área de lazer, como espaço concedido, passa a ser aceita pelas crianças e pelos adultos. Esta representação do jogo como lazer reinterpreta a classificação feita por Clapárede, quando o jogo era entendido como reposição das forças físicas e mentais, que haviam sido consumidas pelo esforço do trabalho.

Todo esse questionamento aponta para uma dúvida maior: Que criança está sendo (de)formada nesses espaços de trabalho e brincadeira? Essa “(de)formação” encontra seus aspectos mais cruéis nas desigualdades sociais; e a instituição escolar, no caso a de educação infantil, reforça e ratifica essas diferenças, quando não entende e não analisa as infinitas relações que nela se processam. Não consegue assim, perceber as representações construídas por todos os elementos que, direta ou indiretamente, estabelecem essas relações. Desta forma, a instituição só consegue enxergar o lugar-comum, o instituído, não identificando as fendas que existem nesta rigidez, e que poderiam funcionar como alternativas, como saídas para redimensionar, não só o espaço de brincar como tantos outros espaços que caracterizam a instituição de educação infantil.

Analisar o espaço de brincar como área de lazer conduziu a discussão para a dicotomia trabalho infantil X brincadeira, discussão esta que só foi possível, porque a criança deste estudo é uma criança contextualizada, é uma criança que sofre as influências de sua época.

Após este vôo, de carona, nas asas do brincar, com escalas nas cinco categorias apresentadas, foi possível perceber que o sentido do espaço de brincar da instituição “pesquisada” está entre o CAOS e a GEOMETRIA⁵.

⁵ Expressão utilizada por Castoriadis em seu livro *Instituição Imaginária da Sociedade*. Paz e Terra, 1982

CAPÍTULO IV: PRODUZINDO SENTIDOS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

1. ENTRE O CAOS E A GEOMETRIA: O SENTIDO DO ESPAÇO DE BRINCAR

Dizer que o espaço de brincar, representado neste estudo, está entre o caos e a geometria é saber que ele não se fixa, concentra-se ou aglutina-se, radicalmente, em um dos dois extremos. Contudo, é preciso compreender cada um deles, para que seja possível delinear esse espaço mediano. Para tal, recorre-se às definições de “caos” e “geometria”.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) **caos** significa “...vazio obscuro e ilimitado que precede e propicia a geração do mundo; abismo [...] grande confusão ou desordem...” (p.339). Chevalier e Gheerbrant (1995) complementam dizendo que:

... na Antiguidade greco-romana, o caos é a personificação do vazio primordial, anterior à criação, ao tempo em que a ordem não havia sido imposta aos elementos do mundo (GRID, 88) [...] símbolo da indiferenciação do inexistente, bem como de todas as possibilidades, até mesmo das mais opostas [...] Na cosmogonia egípcia o caos é uma potência do mundo informe e não-ordenado [...] que envolve a criação ordenada [...] Existia antes da criação e coexiste com o mundo definido e diferenciado, do qual parece ser o invólucro e uma espécie de imensa e imortal reserva de forças (MORR, 48-49) ... (p. 182/183)

Em síntese, o caos seria uma matéria advinda do nada, simbolizando a inconstância, a indeterminidade, a pluralidade, o imprevisível e a incerteza.

Em contrapartida, a **geometria** no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) é entendida como “... a ciência que estuda as propriedades dum conjunto de elementos que são invariantes sob determinados grupos de transformações...” (p.846). A geometria pode ser entendida como “norma”, “regra”, “lei” , em outras palavras, a determinidade.

Por que o sentido do espaço de brincar pode estar balizado por esses dois extremos: CAOS e GEOMETRIA?

Quando é visto como campo de possibilidades, como re-criação, o espaço de brincar aponta para o caos. Este, não deve ser entendido como uma anarquia total, como um lugar do inexistente; mas sim como um espaço grávido de possibilidades, um espaço anterior à criação.

Desta forma, ele é um provocador de aprendizagem, ele é o “coquetel dos possíveis”. Nesta perspectiva, a aprendizagem, numa instituição de Educação Infantil, deve ser caótica, múltipla, visto que a criança, agente deste espaço, em meio a esta globalização e avanço tecnológico, precisa ser criativa para marcar sua diferença. E, essa criatividade virá na medida que a ela (criança) forem oferecidos espaços de brincar multifacetados, exigindo dela versatilidade e criatividade. Transitar por “mundos diferentes” no ato de brincar ajuda à criança a ser uma no múltiplo.

Os jogos de construção, tal como foram apresentados por Piaget, podem oferecer algumas pistas de um trabalho com o espaço de brincar como campo de possibilidades. A

primeira delas é quando o autor afirma que os jogos de construção também podem ser designados como jogos de criação. Neste momento, Piaget abre o precedente de que o brincar pode e deve ser um espaço que favoreça o ato criador. A segunda pista está na afirmativa do autor de que os jogos de construção permeiam os outros tipos de jogos. Desta forma, ele diz que há possibilidade de construção, de processo criador, em todas as brincadeiras das crianças.

Corro o risco de afirmar que os jogos de construção apontam para o “Construtivismo Lúdico”, tão necessário e emergente nas instituições de Educação Infantil.

Quando é visto como área circunscrita, afastada do pedagógico, como espaço concedido e consentido, ele tende para a geometria, para o determinado, para o possível, para o limitado, para o restrito. Cornelius Castoriadis (1995), filósofo grego, enriquece essa discussão ao dizer que a criação é um processo sócio-histórico-cultural e que é construída por “sucessivas” descobertas influenciadas por determinações anteriores e de alhures. A criação é construção permanente. E ainda, para Castoriadis, o artesão é um artesão, e portanto um criador, não só quando cria uma forma, mas também quando imita (recria) uma forma que foi criada por um outro artesão. Os dois processos de “criação” e “imitação” são considerados por Castoriadis como criação, por entendê-la como um processo que vai sendo construído, não podendo brotar do nada, de um dia para o outro. Castoriadis (1995) complementa: “Mesmo quando aparentemente ele só faz ‘conserva-se’, uma sociedade só é alterando-se sem cessar” (p.239). Como entender esta concepção de criação no espaço de brincar?

A norma instituída nos faz crer que as crianças só imitam, repetem de forma linear. Castoriadis vem dizer que essa aparente imitação é também criação. Utilizando instrumentos

e materiais já existentes (o geométrico) a criança os resignifica (o caótico), contextualizando-os em seu momento histórico. Assim, a criança que é um artesão do brincar é um ser criador.

Um espaço de brincar que está entre o caos e a geometria é aquele que diante da rigidez do instituído consegue encontrar “brechas” para o instituinte. Gradativamente, acredita-se que o rigor da geometria vai sendo sensibilizado pela sutileza do caos.

Em termos práticos, salas de jogos e áreas específicas para o brincar vão sendo permeadas por momentos de maior liberdade e de resignificação deste espaço. Esse movimento é um convite para que seja feita uma reavaliação da geometria que endurece a nossa visão de mundo, bem como o reconhecimento do caos como ponto inicial para a formação de algo; só assim será possível “oxigenar” a geometria, tornando mais saudáveis os processos que ocorrem nas instituições. Para elucidar este fato, de forma literária, recorre-se a Rubem Alves (1989) que diz:

As armaduras varam os séculos. Como eu: impenetráveis, constantes, sempre as mesmas. Eu serei amanhã o que sou hoje [...] sou totalmente previsível [...] Claro que as armaduras criam certos problemas. Fica mais difícil brincar, abraçar e dormir. Mas este é o preço da sobrevivência. (p. 11)

As armaduras são, pois, a metáfora da geometria, do rigor, dos limites injustificáveis. Elas simbolizam a “ciência da previsibilidade”, que deixa pouco espaço para a criação, para a instauração do novo. A rigidez das armaduras torna tudo muito óbvio; assim, o que se observa nas práticas institucionais são repetições sucessivas de moldes aprovados em décadas passadas. Essa prevesibilidade da geometria, da rigidez das armaduras, garante a

disciplina, a ordem, o controle, mas esquece que em meio a tanta rigidez pode surgir, e surge, o imprevisível. Um bom exemplo disso é o filme intitulado: “Jurassic Park”, quando a suposta eficiência total da ciência não conta com o inesperado, com o novo. O “erro” é acreditar que se pode controlar e predeterminar o que está por vir. Outro dado interessante é que a rigidez do instituído impossibilita, ou melhor, dificulta a própria dinâmica dos fatos.

O espaço de brincar visto como espaço “geométrico” é uma representação de como a ciência vem sendo entendida ao longo dos séculos, como uma ciência de base sólida e metrificada, de verdades eternas e absolutas. Contudo, quando este mesmo espaço é visto como “caótico” configura-se uma representação de que há variações, rupturas na solidez do “geométrico”, sendo possível observar uma movimentação do instituinte rompendo o instituído. Para exemplificar, recorre-se novamente a Alves (1989) quando ele diz:

... Um mísero mosquitinho que voava por ali entrou, distraidamente no nariz da tartaruga [...] Até mesmo as melhores armaduras tem buracos [...] Ela não estava acostumada a perturbações de tal ordem [...] A armadura se transformou em armadilha [...] E lá ficou, indefesa. (p. 12)

Assim, o espaço de brincar que acredita-se sólido e estruturado está propenso a ser rompido pelo inesperado. Este inesperado não surge do nada, ele é emergente e está abafado, contido no rigor geométrico, e na primeira oportunidade ele brota com força, alterando a mesmice instituída.

Estando entre o caos e a geometria, o espaço de brincar não será sedimentado num rigor geométrico, nem tão pouco cairá no vazio, no nada, ele é o processo que emerge desses extremos. Assim, é importante que se reflita sobre o instituído, a fim de que se possa

intervenções, que contribuam para a construção de uma nova lógica que emerge do instituinte. E é Pedro B. Garcia (1994), poeta, educador, e pesquisador, que resume esta idéia, quando diz: “... objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra. É dialogar com o mistério do mundo” (p. 61).

Afinal, como reconhecer, em instituições de educação infantil, este espaço de brincar que se constrói entre o **caos** e a **geometria**? E ainda, como proceder para que o caos ganhe cada vez mais espaço na geometria?

Este estudo não pretende dar respostas, mas apontar caminhos ou algumas dicas. Um primeiro passo seria identificar a lógica que sustenta o espaço de brincar como geométrico. O segundo passo, detectar “brechas”, “falhas”, “rupturas” nesta solidez. O terceiro passo seria instaurar uma “desarmonia lógica”, termo utilizado pela professora Nilda Teves. Cabe ressaltar que essa desarmonia lógica, que pode ser entendida como desestabilização das crenças, pressupõe a implantação de outras, caso contrário, o Homem perde seus parâmetros, que são balizados por essas crenças. E como seria isso? Possibilitar um deslocamento de papéis e sentidos daqueles que sustentam o espaço como geométrico, “obrigando-os” a reorganizar as bases do instituído. Essa reorganização facilita o aparecimento do instituinte, do novo, do emergente, que eles poderão passar a considerar como elementos do espaço de brincar.

A riqueza do novo, do instituinte não resume-se apenas, em alta tecnologia, mas num olhar que resignifica o que a ordem já sedimentou como óbvio. É conseguir enxergar possibilidades várias num mesmo objeto. A exemplo do que fora dito, sabe-se da existência de um microscópio, altamente avançado, que sendo tão potente, reduz tanto o objeto observado, que o olho humano não é capaz de ver, o elemento se perde. A metáfora do

microscópio ajuda a compreender que a concepção de um espaço de brincar não deve somente pautar-se em alta tecnologia, isto é, em jogos e brinquedos de vanguarda, se ainda o olhar de quem com eles trabalha não está “sensibilizado” para perceber as múltiplas possibilidades neles existentes. Assim, reconhece-se a importância da riqueza e da variedade de materiais que auxiliem e ampliem o processo de brincar. Contudo, o germe da mudança está neste olhar novo, ou melhor, admitir variações de significado para um mesmo objeto ou situação. Desta forma, o grande trabalho deverá estar voltado para o exercício simbólico, que contribui para a ampliação do pensamento abstrato.

2. NO CALIDOSCÓPIO DO BRINCAR

O estudo, em seu desenvolvimento, funcionou como um sujeito que se utiliza de um calidoscópio, buscando novas e variadas imagens sobre o objeto da pesquisa. Assim, foi possível, a cada movimento do calidoscópio, quando a ótica do observador mudava, identificar as múltiplas facetas do espaço de brincar, que foram sistematizadas nas cinco categorias apresentadas.

Foi possível, também, organizar algumas considerações sobre o que fora observado e estudado.

A primeira delas refere-se a um trabalho mais sistemático com as estimuladoras, visto que são elas o grupo maior e, conseqüentemente, mais expressivo no espaço da creche. Pretendendo-se realizar um trabalho significativo, ele deve começar com este grupo de educadoras. Há um projeto realizado na Secretaria Municipal de Educação de Belo

Horizonte, que fora apresentado na ANPEd/ 1995, e que parece atender a este trabalho com educadoras de creche/ similar. Este projeto visa complementar a educação básica (5ª a 8ª série - associado à Educação de Jovens e Adultos) e qualificar o “educador infantil” (núcleo específico com as disciplinas: puericultura, artes, jogos desportivos, história dos movimentos sociais e projeto pedagógico). Assim, elas completariam sua escolaridade básica e sistematizariam os conhecimentos extraídos da prática, através de um embasamento teórico. Estes estudos poderão contribuir para que esta educadora valorize mais sua atividade profissional, se articule com maior desenvoltura no seu espaço de trabalho, e, principalmente que cresça como ser humano. Todos esses fatores ajudariam a diminuir a rotatividade dessas profissionais, que é tão frequente nas creches. É evidente que este projeto de Belo Horizonte serve apenas como um indicativo, Duque de Caxias teria que encontrar seus caminhos próprios, considerando sua realidade sócio-histórico-cultural.

A segunda consideração está relacionada aos materiais oferecidos às crianças. Tanto os brinquedos quanto os equipamentos devem ser trabalhados e organizados sob o aspecto simbólico. O que isto significa? Oferecer às crianças materiais tradicionais e atuais, sem perder de vista que esta relação é simbólica, e que pode ser ampliada através da linguagem. Conversando com a criança e solicitando que ela exteriorize esse diálogo simbólico entre ela e o objeto, será possível acompanhar suas percepções e, conseqüentemente, elaborar as intervenções, que possam contribuir para uma ampliação deste diálogo.

A terceira consideração refere-se a um repensar o espaço de brincar, com suas dimensões, suas possibilidades e seus limites. Jorge L. Borges (apud Alves, 1993) inicia, de forma poética, essa discussão, quando diz:

Um homem se propõe à tarefa de esboçar o mundo. Ao longo dos anos povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naves, de ilhas, de peixes, de habitantes, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto. (p.2)

Assim, os limites do meu mundo tem os limites de minhas experiências e vivências, que são carregadas de representações e significações. O sentido do espaço de brincar é, pois, construído, é processo que pode ser redimensionado e permeado por infinitos elementos, que ajudarão a expandir esses limites. Essa expansão deveria estar numa dimensão física/ social/ psicológica.

Física e social, quando à criança é oferecida a possibilidade de percorrer um trajeto que iria do “Teatro Municipal ao Sambódromo”, onde ela recolheria, para o seu repertório, as múltiplas facetas culturais desses espaços, reconhecendo como legítimos outros lugares além da família e da creche. Esse movimento a espaços variados contribuiria para expandir o repertório simbólico da criança, como também, para que ela reconhecesse esses espaços como seus, numa apropriação de caráter político, exercendo, de fato, sua cidadania.

Psicológica ou emocional, quando favorecesse um outro “exercício simbólico” neste espaço de brincar, que complementa o anteriormente citado, possibilitando que a criança adquira um olhar, cada vez mais sensível sobre tudo aquilo que a circunda. E como realizar isso? Desenvolver sensibilidade não se ensina, é preciso que este educador tenha trabalhado a sua, para que consiga perceber e valorizar as sutilezas de cada ato da criança. Metaforicamente, seria perceber “o grão de areia no universo”. Enfim, trabalhar com o que é próprio do ser humano, suas emoções, seus sentimentos, etc., algo já adormecido pelas técnicas, didáticas e pelo rigor científico.

Para implementar as três considerações feitas, há um possível caminho a percorrer, que, de certa forma, já foi tratado no item 1 (um) deste mesmo capítulo, e que pode ser retomado em forma de síntese:

a) Identificar a lógica do instituído;

b) Instaurar práticas de “desarmonia lógica”;

c) Identificar práticas instituintes;

d) Sistematizar e discutir com as educadoras da creche durante e após o processo, a fim de que não seja o produto de uma ótica externa, mas seja fruto de uma construção coletiva interna.

O estudo pretendeu, assim, sistematizar alguns pontos que considerou relevantes durante a pesquisa. Contudo, reconhece que é apenas uma pequena contribuição para o grande e rico universo da Educação Infantil. Na esperança de que este estudo sirva de canal de acesso para outras pesquisas, não termino com um ponto final, que é próprio da terminalidade, do geométrico, do rígido; sinalizo com reticências, acreditando que o caminho nesta área de estudo é múltiplo, variado polissêmico...

NOTAS

1. O estudo do cotidiano com enfoque etnográfico caracteriza-se por pesquisar a natureza do estrutural, formal ou funcional de determinado fenômeno em sua singularidade, sem desvinculá-lo de suas determinações sociais mais amplas.

Para conquistar a cotidianidade é necessário conhecer suas características e manipulações; é preciso, também, examinar as representações dos sujeitos cotidianos. E ainda, estudar o discurso e a prática social correspondente, para que, a partir daí, possa distinguir as representações estereotipadas e mistificadoras, que bloqueiam ações transformadoras, daquelas que, apresentando-se como produto de reflexão, contribuem para o aparecimento de ações que possibilitam a mudança. (Penin, 1989).

2. Essa riqueza de significação do brinquedo é confirmada em uma reportagem, quando um arqueólogo austriaco "... descobriu em Oelkman uma cozinha completa de brinquedo de 6.500 anos, com fogão, instrumentos para cozinhar e comer, bonecos e um touro, todos de cerâmica", levando-o a concluir que já na Idade da Pedra as crianças tinham brinquedos, brincavam. (Jornal do Brasil, 23/12/95).

3. Segundo Norbert Elias (1992) existe a ideologia do ócio, que se constrói na crença de que o trabalho que uma pessoa realiza é o núcleo de sua existência, enquanto as horas de ociosidade são tidas como algo de menor valor.

Em seu texto, Elias abre uma discussão interessante, quando trata das atividades recreativas, que são parte das atividades de tempo livre. Essas últimas nem sempre trazem prazer ou fogem de uma rotina, enquanto, as primeiras permitem ao indivíduo a oportunidade de sentir emoções prazerosas e de burlar as normas que governam a vida ociosa, sem culpa e sem acusações por parte da sociedade, que é regida por um código de normas. Vê-se assim, nas atividades recreativas e na elaboração das regras do jogo, que são negociáveis, a possibilidade de brincar com essa rigidez normativa.

Garantir um espaço para o lazer, para as atividades recreativas, e até mesmo a criação de uma indústria do lazer, é saber que os seres humanos, enquanto sociais, precisam dessa oxigenação, desse equilíbrio entre o rígido e o flexível, para que possam suportar o normativo. Oferecer lazer é reservar um espaço para que o Homem satisfaça sua necessidade de burlar normas fora das atividades essencialmente normativas.

4. Ao analisar uma formação discursiva é preciso considerar três aspectos:

a) a reversibilidade, porque é através dela que se torna possível observar o movimento do sujeito no discurso. Esse movimento acarreta significativas diferenças, principalmente quando esse sujeito aparece deslocado do lugar social do qual está acostumado a falar.

Ex: Na tentativa de investigar as relações de poder existentes numa determinada instituição, faz-se perguntas que tentem deslocar, imaginariamente, o sujeito do seu lugar social. (seja patrão, seja empregado).

b) o processo parafrástico, segundo Orlandi (1988), é aquele "... que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem)" (p.20).

Ex: Ao falar das relações existentes na instituição os sujeitos utilizam marcas lingüísticas, tais como: AUTORIDADE, TER INFLUÊNCIA SOBRE, SOBERANIA, DOMÍNIO, ... Produzem assim, um mesmo sentido (poder dominação) sob diferentes formas.

c) o processo polissêmico, segundo Orlandi (1988), "... é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)" (p.20).

Ex: A empresa para o patrão tem um sentido diferente da empresa para o empregado.

O mar para o pescador tem um sentido diferente do mar para o surfista. (profª Nilda Teves).

Assim, deslocando o sujeito do seu lugar social será possível identificar em seu discurso marcas tanto do proceso parafrástico, quanto do processo polissêmico.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sonia. "O Rei está Nu" : um debate sobre as funções da pré-escola IN: *Cadernos CEDES*, No 9. São Paulo: Papirus, 1991.
- ABRAMOWICZ, Anete & WAJSKOP, Gisela. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- ALVES, Rubem. A imagem do Rosto IN: *Correio Popular*. (Caderno C) Campinas, 1993.
- _____. *A Libélula e a Tartaruga*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- ARAÚJO, Maria Noemi de. Aspectos Práticos e Teóricos da Formação do Educador da Creche/ Pré-Escola IN: *Idéias*, No 7. São Paulo: FDE, 1990.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. trad. de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978 .
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões : a criança, o brinquedo, a educação*. trad. de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Autor, 1990.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época, v.43).
- CAMPOS, Ma Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil IN : *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carla Chagas, 1993.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. trad. de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHANAN, Gabriel y FRANCIS, Hazel. *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Serbal, UNESCO, 1984.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. trad. de Vera da Costa e Silva et alii. 9ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

COELHO, Teixeira. *A Construção do Sentido na Arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CORSO, Helena Vellinho. A representação infantil e a educação pré-escolar IN: *Educação e Realidade*, Nº 18(1). Porto Alegre, jan/jun, 1993.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1977.

DAUSTER, Tania. Uma Infância de curta duração: Trabalho e Escola IN: *Cadernos de Pesquisa*, Nº 82, agosto/ 1992.

ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric. *Deporte y Ocio en el proceso de la civilizacion*. trad. de Purificación Jiménez. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ENQUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola*. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

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

FILHO, Edson A. S. Análise de Representações Sociais IN: M. J. SPINK. *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

- FORMENTI, Lígia. Velhas brincadeiras ainda resistem nas ruas IN: *O Estado de São Paulo*. (Cidades), outubro/1993.
- FRANÇA, Lilian C. Monteiro. *Caos - Espaço - Educação*. São Paulo: ANNABLUME, 1994
- FRIEDMANN, Adriana et alii. *O Direito de Brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta/ ABRINQ, 1992.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em Crise e a Educação IN: Z. BRANDÃO(org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época, v.35).
- GARCIA, Regina Leite (org.). *Revisitando a Pré-Escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, Neuci C. Palavras Cruzadas IN: *Revista Superinteressante*. Nº 6, Ano 4, 1990.
- KIEFER, Flávio. Um Projeto para a Escola Infantil Construtivista IN: E. P. GROSSI & J. BORDIN (org.). *Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação de Profissionais de Creche e Pré-Escola: Questões Teóricas e Polêmicas IN: *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. MEC/ SEF/ COEDI. Brasília, 1994.
- _____. *A Política do Pré-Escolar: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

- LA TAILLE, Yves de et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LEBOVICI, S. & DIATKINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. trad. de Liana di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia - contribucion a la teoria de las representaciones*. trad. de Óscar Barahona y Uxoá Doyhamboure. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar IN: L. S. VIGOTSKY, A. R. LURIA & A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. trad. de Maria da Penha Villalobos. 4ª edição. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- LIMA, E. C. A. Souza. A Atividade da Criança na Idade Pré-Escolar IN: *Idéias*, No 10. São Paulo: FDE, 1991.
- _____. O Jogo e a Criança IN: *Idéias*, No 2. São Paulo: FDE, 1988.
- LIMA, Mayumi W. Souza. A Importância da Qualidade do Espaço na Educação das Crianças IN: *Criança (Revista do Professor de Educação Infantil)*, No 27. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- _____. (coord.). *Espaços Educativos: Uso e Construção*. Brasília: MEC/CEDATE, 1988.
- _____. A Criança e a Percepção do Espaço IN: *Cadernos de Pesquisa*. No 31. São Paulo, dezembro/1979.
- MACEDO, Lino de. A Perspectiva de Jean Piaget IN: *Idéias*, No 2. São Paulo: FDE, 1988
- MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo IN: Z M.R. OLIVEIRA (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEN, Mónica Stilman de. Espacios Urbanos para la infancia IN: *Infancia*. Julio/Agosto, 1991.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação Proposta*. Vol. 2. Secretaria Municipal de Educação, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky IN: J. A. CASTORINA et alii. *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é brinquedo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Vera Barros de. *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ et alii. *Creches: Crianças Faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre o desenvolvimento e o jogo infantil IN: *Idéias*, Nº 2. São Paulo: FDE, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli et alii. *Vozes e Contrastes: Discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PENIN, Sonia T. de Souza. *Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência)* (tese de livre docência). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1993.

_____. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan., 1978.

PINSKY, Mirna. Pensando o brinquedo. IN: *Cadernos de Pesquisa*, No 31. São Paulo, dezembro/1979.

PRADO, Marysia M. Rodrigues de. *Des-cobrando o lúdico: a vivência infantil na sociedade moderna*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

RODRIGUES, Maria. *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. São Paulo: Ícone, 1992.

RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. *Suportes Ambientais e Organização Social de Crianças em Creche* (tese de doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1991.

SAGGESE, Eliza T. Roza. *Quando Brincar é Dizer: a experiência psicanalítica na infância* (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social IN: N. TEVES (org.). *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus/ Faculdade de Educação da U.F.R.J., 1992.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Akal Editor, 1982.

WAJSKOP, Gisela. *Concepções de Brincar entre Profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional* (tese de doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

_____. *Brincar na Pré-Escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. *Do Acto ao Pensamento*. Lisboa: Portugalia Editora, 1966.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975.