

A BRINCADEIRA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PAULISTA E PARISIENSE: O QUE PENSAM SOBRE ELA OS ADULTOS?¹

*Gisela Wajskop**

Resumo Este artigo busca compreender a diversidade das propostas pré-escolares encontradas em São Paulo e sua relação com o status da infância em nossa sociedade, a partir dos vínculos entre brincar e educação presentes em algumas instituições. Para tanto, analisa diversas práticas pedagógicas e concepções de professores de educação infantil reveladas em três pesquisas realizadas no período de 1988 a 1992. A primeira delas foi desenvolvida pela autora para a elaboração de sua dissertação de mestrado, em uma escola pública da área central do município de São Paulo. A segunda refere-se ao Diagnóstico da Pré-Escola no Estado de São Paulo, realizado no ano de 1988, em 93 municípios, pela Secretaria do Estado da Educação. A terceira (Mattioli, 1988) entrevistou nove mães pertencentes às camadas médias da população, moradoras da cidade de Assis, no interior de São Paulo. Para servir de contraponto, pela diferença evidenciada, estabelece comparações com as práticas e imagens de professores de algumas escolas maternas parisienses, analisadas durante uma pesquisa realizada pela autora no Laboratoire du Jeu et du Jouet, da Universidade de Paris XIII, durante o período de 1991-92.

Palavras-chave: Brincar e educação; Concepções de brincar; Concepções de infância; Educação pré-escolar comparada; Profissionais de educação infantil.

Abstract This article attempts to understand pre-school proposals in São Paulo and the relationship with our society's childhood status starting from the linkage between playing and education present in some institutions. It analyses several pedagogical practices and teachers' conceptions about child education revealed in three research studies during the period of 1988 to 1992. The first was developed by the author in a state school in the central area of the city of São Paulo for her master's dissertation. The second refers to Diagnosis of Pre-School in the state of São Paulo in 1988. The third interviewed nine mothers from middle-classes residents in the town of Assis in the interior of São Paulo. As a counterpoint for the evident difference, it establishes comparisons with the practices and images of teachers from some Parisian nursery schools analysed by the author in a study for the Laboratoire du Jeu et du Jouet of the University of Paris XIII during the period 1991-92.

Descriptors: Play and education; Play conception; Childhood conception; Compared childhood education; Professionals of childhood education.

Introdução

Nas sociedades modernas, a vida infantil aparece contraposta à adulta, no sentido de que aquela é sede de um sincretismo entre simbolização e realidade. Nessa medida, a brincadeira seria um componente da infância.

A transformação da organização familiar e social, no decorrer da história, através do processo de industrialização e urbanização da sociedade, influenciou diversos estudos que incidiram sobre as formas de

atendimento educacional à criança pequena, relacionando-a, principalmente, ao brincar.

Assim, a complexificação da sociedade e a diferenciação da infância possibilitaram o aparecimento da brincadeira como forma peculiar da vida das crianças.

O nascimento da infância como a representação de uma categoria social diferente do adulto baseia-se na diferença

* Doutora pela FEUSP, orientadora da pós-graduação em educação da UFSC e pesquisadora-colaboradora do GREC, Paris VIII.

entre brincadeira e trabalho. A criança nasce, historicamente, como um ser diferente do adulto em função de sua capacidade de brincar, imaginar, ser despreocupada e natural.

A partir de Rousseau (1966), na sociedade ocidental, a brincadeira aparece como uma forma de educar as crianças através da utilização de objetos, do imaginário e do corpo. Configura-se como uma maneira de introduzir os pequenos no mundo adulto, através de suas imagens e suas representações. Influenciadas por suas idéias, as instituições para a educação da criança pequena foram concebidas como espaço educacional, e por isso, a brincadeira tem aí tanta importância.

Diversos estudos e propostas pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento da brincadeira como atividade própria da infância, tendo possibilitado a construção social de instituições educacionais, representadas originalmente pelas "écoles maternelles" francesas, pelos "Kindergarten" fröebelianos, seguidos das "Case dei Bambini" montessorianas e tantas outras no decorrer da história.

O direito à infância torna-se, a partir do século XVII, prioritariamente, o direito ao não-trabalho. A existência da brincadeira no interior da instituição infantil configura-se como a garantia à infância e como a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa, que adentra o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição transforma-se em um espaço de vida e interação, em oposição aos modelos disciplinares das creches.

O conceito de infância constitui-se em uma construção cultural subjacente ao modo pelo qual as diferentes sociedades

organizam suas condições materiais e não-materiais de trabalho e de vida. No entanto, nem todas as sociedades respeitam o direito à infância, conquistado pelas sociedades modernas desenvolvidas. Se, em algumas sociedades, a criança é valorizada e situada no centro das atenções do mundo adulto; em outras, o tempo da infância é minimizado e poucos cuidados lhe são dirigidos.

Na sociedade brasileira, segundo Adorno (1991), a necessidade de garantir a reprodução imediata da sobrevivência destituiu a maioria de suas crianças dos direitos mínimos que as permitiriam fazer de seu universo um mundo eminentemente infantil, um mundo "onde a realidade e o caráter lúdico da convivência com os outros se encontram entrelaçados em uma unidade indissociável" (1991, p. 185). Esse fato, no entanto, segundo trabalhos recentes (Campos, 1992b) parece não impedir que as famílias e as crianças das camadas mais pobres continuem a estabelecer rotinas de vida e de trabalho que visam manter as crianças pequenas o máximo de tempo possível longe do trabalho e próximas às brincadeiras compartilhadas inicialmente, com irmãos mais velhos e posteriormente, com os colegas, nas ruas próximas do local de moradia. Apesar de suas dificuldades relativas à sobrevivência, segundo essa autora, as famílias, e as próprias crianças, têm consciência dos direitos da infância ao brincar, e procuram mantê-los, ao menos, enquanto aspirações e desejos.

Uma das conseqüências importantes do lugar que é concedido às crianças no seio da vida social é a qualidade do atendimento que lhes é dado nas escolas de educação infantil.

Em algumas sociedades, sua importância é evidenciada no espaço que lhes é fornecido para brincar, na escola; em outras, a falta desse espaço denuncia o

“encurtamento” da infância e o futuro que para elas imagina-se.

O que pensam os profissionais de educação infantil de São Paulo e as famílias sobre as crianças e suas brincadeiras?

Será que as imagens e representações que possuem das crianças e de seu direito ao brincar são coerentes com as suas práticas pedagógicas, indo ao encontro das aspirações das famílias e das crianças em garantir-lhes o tempo de infância concebido, principalmente, pelas camadas privilegiadas da população e divulgada pela mídia?

A nosso ver, as imagens, idéias e preconceitos que as sociedades constroem de seus pequenos cidadãos influenciam, determinantemente, no direito à infância dos mesmos. Estas concepções, no entanto, são construídas por diversas classes sociais, em diferentes épocas e sua circulação entre as pessoas depende de fatores nem sempre evidentes. Nesse sentido, o presente artigo procura discutir, através da análise de algumas práticas pedagógicas e imagens que os professores de educação infantil possuem das crianças e de suas brincadeiras, o lugar da infância no cotidiano da pré-escola. Simultaneamente, pretende estabelecer algumas comparações com as práticas e imagens de professores de algumas escolas maternais parisienses, analisadas durante uma pesquisa realizada no *Laboratoire du Jeu et du Jouet*, da Universidade de Paris XIII, durante o período de 1991-92.

São Paulo - Brasil: a infância negociada

Contando com uma população total de aproximadamente 150 milhões de pessoas, distribuídas entre 26 estados que ocupam 8,5 milhões de metros quadrados, o Brasil é, ainda hoje, um país jovem. Do total de sua

população, 35% é representado pelas crianças entre 0 e 14 anos, sendo que a metade dentre elas são menores de sete anos². A grandeza dos números, no entanto, não tem sido acompanhada de ações políticas e sociais que atendam às demandas de desenvolvimento sócio-econômico do país e de bem-estar de suas populações.

Nas últimas décadas, os processos de industrialização e urbanização mudaram o perfil do país: 74% da população vive em áreas urbanas, sendo que 38% das mulheres maiores de 10 anos, em idade fértil, trabalha fora de suas casas.

Apesar das riquezas naturais aqui encontradas - pela sua localização em zona tropical e por possuir 1/3 de seu território coberto pela floresta amazônica - as disparidades sociais e econômicas entre o Norte/Nordeste e o Sul/Sudeste do país são enormes. Da mesma forma, diferenças gritantes são encontradas entre a pequena parcela dos 10% dos ricos e a imensa maioria da população muito pobre.

Programas de saúde tem conseguido diminuir as taxas de mortalidade infantil nos últimos 30 anos, reduzindo de 116 óbitos infantis por mil crianças nascidas vivas em 1960 para 61 por mil em 1989³. Esse fato, no entanto, não modifica a situação do Brasil no panorama mundial, que ocupa o 64º lugar, em ordem decrescente, com relação a sua taxa de mortalidade de menores de cinco anos, estando entre os países que possuem essa taxa alta (UNICEF, 1991).

Acrescente-se a esses dados, a piora da crise econômica, a partir da década de 80, evidenciada pela redução da taxa média anual de crescimento do PNB per capita de 6,3% no período de 1965-80 para 1,2% no período de 1980-88 (UNICEF, 1991).

É fato sabido, que as condições socio-econômicas atuais, em nosso país, pioram a

situação da infância e da educação da maioria de nossas crianças. Esse fato tem obrigado as crianças a saírem de suas casas em busca de complementação financeira das famílias, recorrendo, principalmente, às esmolas.

Soma-se a essa situação, o fato descrito por Campos, Rosemberg e Ferreira de que, segundo estudos recentes, as crianças entre 0 e 6 anos, representando o setor mais frágil nas camadas mais pobres, sofrem, mais que outros grupos, os efeitos adversos das distorções e desequilíbrios identificados nas políticas sociais (Campos *et al.*, 1992c, p. 11). Essas políticas, no decorrer da história brasileira, têm se baseado em programas marcados pela dualidade de atendimento, reiterando, pelo tipo de instituição oferecida, a pobreza para os pobres.

Segundo essas autoras, ainda, o

Documento do Banco Mundial (World Bank, 1988, p. 16) revela que as crianças menores que 5 anos de idade, que constituem 13% da população, recebem apenas 7% do total de benefícios sociais distribuídos. Como as famílias na faixa de renda mais baixa (renda per capita mensal menor que 1/4 do salário mínimo) são aquelas com maior número de crianças (representando 19% da população e recebendo apenas 6% do total dos benefícios sociais), o documento identifica as crianças de baixa renda como um dos grupos mais discriminados dentre os destinatários das políticas sociais no país. (Campos, 1992c, p. 11-12).

A imagem moderna da criança feliz, bem nutrida, que brinca e se diverte com seus pares e que deve ser protegida e cuidada pela sociedade, parece, portanto, não possuir ressonância prática no Brasil atual.

No entanto, e apesar da situação brevemente descrita, constatamos a generalização de uma consciência nacional

voltada para os direitos da criança menor de 7 anos, concretizada nas determinações da Constituição Brasileira, aprovada em 1988.

Pela primeira vez na história, a Lei máxima que orienta a vida nacional fez referências aos direitos específicos das crianças, reconhecendo, como direito de toda criança, o acesso à educação em creches e pré-escolas⁴.

Em São Paulo, cuja concentração de crianças na faixa de 0 a 6 anos é das mais altas do país, entre as regiões urbanas, aproximadamente 45% das crianças entre 5 e 6 anos estavam matriculadas em pré-escolas em 1986 (Campos, 1988, p. 38). Do total das crianças matriculadas, quase 50% delas freqüentavam um estabelecimento público, nessa mesma época.

Ainda assim, do ponto de vista quantitativo, as ações governamentais são bastante incipientes para atender as demandas de atendimento educativo das crianças pequenas, em equipamentos de boa qualidade e sob a responsabilidade de profissionais capacitados. O aumento de vagas oferecidas, ainda hoje, está condicionado às vontades políticas dos governos responsáveis pelas administrações públicas e responde às capacidades organizativas das populações pela reivindicação do direito de seus filhos à infância.

Principalmente nas regiões urbanas, o espaço da infância pobre é negociado cotidianamente, quando as famílias se esforçam por oferecer uma educação adequada e de qualidade para seus filhos, nem sempre bem sucedidas. Nesse sentido, a pré-escola é concebida como um espaço protetor, aonde as crianças podem aprender alguma coisa, alimentar-se e passar o dia durante o tempo de trabalho das mães. Simultaneamente, trabalhos recentes, (Mattioli, 1988) demonstraram que as mães

das camadas médias consideram as pré-escolas como “um ambiente mais propício para a educação infantil, onde esta poderá brincar com mais crianças de sua idade, dentro de um espaço adequado e, principalmente, estar sob orientação de uma pessoa especializada - a professora” (p. 91).

No dia a dia das pré-escolas, porém, as expectativas dos professores, das famílias e das crianças, nem sempre se encontram. As famílias desejam que seus filhos aprendam na escola os instrumentos facilitadores de ascensão social, quais sejam, a leitura, a escrita e o cálculo, ao mesmo tempo em que possam brincar, respeitando a idade na qual se encontram. Com relação aos professores, problemas relativos à formação extremamente tecnicista e conteudística, somada a uma concepção idealizada de criança que possuem, assim como aos baixos salários recebidos dificultam um ensino que leve em consideração as crianças reais com as quais trabalham, assim como não consideram a brincadeira como espaço de construção de conhecimentos e interações infantis no cotidiano escolar (França-Wajskop, 1990).

As crianças, por seu turno, transitam entre as expectativas das famílias, a rotina de trabalhos imposta pelo professor e seus próprios desejos de aprender e brincar. Nas pré-escolas de São Paulo, que recebem crianças entre 4 e 6 anos, durante 4 horas diárias, as propostas e os programas educativos são diversos. Pode-se encontrar, dentre eles, aqueles representados por instituições que trabalham com base no ensino das funções básicas; aquelas que se baseiam em atividades que buscam o desenvolvimento integral da criança, privilegiando a brincadeira e ainda aquelas que, apesar de todas as discussões que se vem travando nos últimos anos, não fazem mais do que cumprir funções de guarda. No

entanto, em todas as propostas, encontramos a educação das crianças assimilada à idéia de brincadeira, nos discursos das professoras.

A história da pré-escola de São Paulo, bastante recente e constituída sob influências pedagógicas diversas, marcou o imaginário dos professores, ora numa tendência espontaneísta, na qual a brincadeira ocorre livremente, ora numa tendência escolar e de preparação para o primeiro grau, na qual o brincar é apenas aceito como recreação, forma de dispersão de energias contidas.

Conhecer o lugar da brincadeira no cotidiano das instituições pode nos ajudar a melhor compreender seus objetivos e a importância dada à infância na nossa sociedade.

“Pois eu hei de inventar coisa muito melhor que o mel humano, que o rádio, que tudo! - gritou Emília.

Todos ficaram atentos, à espera da asneirinha.

- Vou inventar a máquina de fazer invenções. Bota-se a idéia dentro, vira-se a manivela e pronto - tem-se a invenção que se quer”.

Monteiro Lobato

“A História das Invenções”

Para melhor compreendermos as marcas da imagem tradicional e idealizada de infância nas nossas pré-escolas, que resultam em dificuldades de naturezas diversas, para professores e crianças, no cotidiano escolar, escolhemos três pesquisas para comentar.

A primeira delas, foi desenvolvida pela autora, para a elaboração de sua dissertação de mestrado (França-Wajskop, 1990). Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhi o caminho da observação e análise das práticas sociais ocorridas no interior da instituição. À luz das teorias sócio-antropológicas sobre a brincadeira infantil, derivadas das idéias de Vygotsky, Elkonin,

Leontiev e Usova, assim como das formulações dos pesquisadores do Département de Sciences du Jeu da Universidade Paris - Nord - Gilles Brougère e Jacques Henriot - busquei compreender os vínculos entre essa atividade infantil e a educação pré-escolar.

Para tanto, investiguei o espaço que a pré-escola pública tem reservado à brincadeira, através do estudo de caso de tipo etnográfico de uma classe de pré-escola pertencente a uma Escola Estadual de 1º e 2º graus do centro urbano paulistano.

Durante um ano, acompanhei essa classe, que é freqüentada por crianças oriundas das camadas marginais da população (filhos de prostitutas) e filhos de comerciários e funcionários da rede ferroviária federal.

A segunda refere-se ao Diagnóstico da Pré-Escola no Estado de São Paulo, realizado no ano de 1988, entre 93 municípios do Estado de São Paulo, pela Secretaria do Estado da Educação (FDE, 1990), através de questionários distribuídos entre os responsáveis pela educação infantil. Foram pesquisados 26 municípios cuja população não passa de 20.000 habitantes, 33 municípios com população entre 20.001 a 50.000 habitantes, 25 municípios até 200.000 habitantes, 7 municípios com mais de 200.000 habitantes e menos de 500.000 e 2 municípios com até 1.000.000 de habitantes. A implantação de suas redes de pré-escola deu-se no período de 1930 e 1984, coincidindo com os períodos onde ocorreram as modificações na rede do município de São Paulo.

A terceira (Mattioli, 1988) entrevistou nove mães pertencentes às camadas médias da população, moradoras da cidade de Assis, no interior de São Paulo, cuja população é de 82.000 habitantes e sua

economia é baseada na produção agrícola e pecuária.

A pesquisa pretendeu estudar os sentimentos dessas mães ao colocarem seus filhos pequenos na pré-escola.

Para a pesquisa realizada na sala da escola pública, utilizou-se de um roteiro de observação bastante geral, em função de meu interesse em compreender as crianças em interação com seus pares, os adultos, o espaço e os objetos.

Para termos uma idéia de como funciona a sala dessa pré-escola, que pode ser considerada como um exemplo das pré-escolas vinculadas ao 1º grau em São Paulo, descreverei seu espaço físico: há 3 armários fechados a chave; uma lousa que ocupa uma parede inteira; um gabinete do professor, 6 mesas de 4 lugares, baixas, forradas em fórmica branca; 25 cadeirinhas em madeira com encosto, 2 cabideiros para a guarda das lancheiras e 1 prateleira com vasos de plantas.

A configuração das crianças na sala, divididas entre 5 mesas e o aparente livre trânsito pela classe, poderia sugerir um projeto pedagógico voltado para ações coletivas, interativas e cooperativas. No entanto, na maioria das atividades, as crianças desenvolvem trabalhos sentadas, individualmente, e orientadas pela professora que antecipa o exercício na lousa, repetido mecanicamente nas 25 folhas mimeografadas. Outra marca da organização da sala é a diferenciação diária entre meninos e meninas, que se sentam separadamente nas mesinhas. Segundo a professora, isso ocorre por ser um "fator natural, eles sempre se sentam dessa forma". Apesar da crença da professora nessa naturalidade, constata-se, na sala, que suas ações e a ocupação do espaço físico reiteram quotidianamente essa diferença:

- as lancheiras ficam guardadas em locais opostos da sala, agrupadas por sexo;
- toda atividade que implica mobilidade física das crianças é orientada pela professora para que sejam feitas duas filas: uma de meninos e outra de meninas.
- a distribuição de material pela professora é feita por agrupamento segundo o sexo das crianças.

Na ausência de estímulos, pela professora, para interações intersexuais entre as crianças, parece que lhes fica mais difícil acompanhar essas atitudes em atividades espontâneas. Em todo o período da pesquisa, foi raro encontrar grupos misturados, brincando.

Ainda com relação ao espaço, pode-se ver, do fundo do prédio que abriga as salas de pré-escola, um muro que separa o pátio da cozinha de um pequeno play-ground. Segundo a professora, este espaço possui um escorregador, balanço e gira-gira, mas se encontra abandonado e fechado há muito tempo. A professora não soube explicar a razão do abandono, referindo-se a um “eles” abstrato como responsáveis pelo fato. Ainda segundo a professora, este local faz falta, pois seus alunos são obrigados a fazer o recreio no pátio comum a todas as classes, sendo os primeiros obrigados a “comportarem-se” para não atrapalhar os colegas que estão em aula.

A partir da reflexão sobre a importância de um espaço diferenciado para a brincadeira das crianças e da impossibilidade real do uso do mesmo por essas últimas, delinea-se a representação da professora a respeito da brincadeira infantil. Segundo ela, seus alunos devem “correr, brincar e pular para se desenvolverem”, mas afastados do contato com os maiores, para

que não ocorra brigas nem “acidentes”. Também considera a importância dos brinquedos de play-ground à hora da brincadeira, pois do contrário as crianças não sabem o que fazer, tendo que correr de um lado para o outro do pátio, gritando e fazendo algazarra.

Evidencia-se, na crença da professora sobre o papel que a brincadeira desempenha como elemento do desenvolvimento infantil, uma concepção de brincadeira baseada nas teorias naturalistas que têm permeado propostas e currículos para a pré-escola. É freqüente encontrarmos, em manuais para o professor, a tão conhecida frase “é brincando que a criança aprende”, ou “brincando a criança pode se desenvolver biopsicofisicamente”, ou a afirmação de que é importante brincar para liberar energias extras, permitindo maior concentração nos estudos. Mas se essas teorias baseadas na idéia de que a brincadeira é uma característica biológica infantil e que se desenvolve naturalmente tornaram-se senso comum no ideário do professor de pré-escola, este mesmo professor age contrariamente ao que diz. Conforme observamos durante vários recreios, freqüentemente a professora aproximava-se de grupos de meninos que brincavam de “pega-pega”, “polícia e ladrão” ou agrupavam-se para planejar brincadeiras de “pega” cujos personagens eram heróis de desenhos animados televisivos, para dissipá-los. A professora pedia ora que corressem menos, pois poderiam cansar-se, ora que brincassem mais sossegadamente e que fizessem menos barulho para não atrapalhar os maiores em aula. Ao mesmo tempo, elogiava as meninas que ficavam quase durante todo o recreio sentadas sobre o palco a observar os meninos ou organizando tímidas brincadeiras de mamãe, mas sempre verbalmente e com poucos movimentos.

Fica evidente que, apesar de acreditar, como ilusão pedagógica, na importância da brincadeira para o desenvolvimento de seus alunos, a professora não interfere, pedagogicamente, diante deles. Ao contrário, ela atua como fiscal da “desordem”, pedindo silêncio e organização. Com isso, perde a possibilidade de observar e compreender a riqueza de troca de repertório que ocorre entre essas crianças, quando criam brincadeiras de “pega-pega” das mais diversas formas, através da auto-organização e da definição de regras de participação, ou assumindo papéis apreendidos do imenso arsenal cultural com que se defrontam diariamente fora da escola.

As ações da professora denunciam sua dificuldade em lidar com os conhecimentos trazidos pelas crianças através das brincadeiras, e revelam seu papel disciplinador na escola. Contraditoriamente ao que diz sobre a necessidade de as crianças “brincarem e pularem”, ela reafirma o espaço transitório reservado à pré-escola no funcionamento do 1º grau, que aparece concretamente como estorvo, pois a “algazarra” das crianças pequenas deve ser contida em função da “seriedade” das atividades escolares dos maiores.

Enquanto as crianças brincam, a professora observa-as de longe e, vez por outra, dissipa grupos de garotos que, segundo ela, estão fazendo muito barulho ou desenvolvendo brincadeiras muito agressivas. No entanto, se observasse com detalhes a atividade infantil nesse período, constataria a diversidade de temas utilizados por esses garotos em brincadeiras de pegador. Ora, alguns grupos brincam de “polícia-ladrão”, correndo bastante pelo parque uns atrás dos outros; ora assumindo papéis de super-heróis, ora de outros personagens extraídos da televisão. Dessa forma, durante o recreio, num período de

distensão pedagógica, observamos uma interação afetiva e corporal entre eles, numa atitude típica de apropriação infantil do espaço escolar.

Por seu lado, as meninas organizam-se também em pequenos grupos, sendo que suas brincadeiras são mais verbais e menos corporais. Em vários cantos do pátio pode-se observá-las acariciando-se, penteando umas às outras ou imitando interações de mãe e filha em brincadeiras tímidas de casinha. Em outros momentos, em duplas ou em trios, cantam quadrinhas populares ou repetem textos de propaganda de produtos e alimentos infantis, estabelecendo uma brincadeira verbal com gestos compostos com as mãos.

Da observação das brincadeiras das meninas e meninos no pátio, mais uma vez se pode constatar a diferenciação de atitudes da professora ante os dois sexos: para os meninos, pede silêncio, controle da agitação e dos movimentos bruscos, enquanto às meninas dirige elogios pela calma e quietude na organização das brincadeiras.

Em contrapartida, se as brincadeiras das meninas revelam um autocontrole esperado socialmente, os movimentos dos meninos, em suas brincadeiras de correr-esconder-pegar, são constantemente reprimidos.

A postura da professora ante as brincadeiras infantis, nesse caso, não apenas reitera os comportamentos esperados socialmente na utilização dessas ações como preparação para a vida adulta, como impede que essas mesmas brincadeiras apresentadas pelas crianças sejam intercambiadas, enriquecidas e transformadas em instrumentos de construção de conhecimentos por elas mesmas.

A concepção compensatória de ensino e aprendizagem marca o ideário da professora que, no cotidiano escolar, prioriza as

atividades dirigidas e gráficas como conteúdo do seu trabalho.

Essas atividades são, geralmente, exercícios gráficos e motores, de treino de habilidades lingüísticas ou de repetição de regras e comportamentos que definem hábitos e atitudes.

É, principalmente, no interior da sala de aula, através de exercícios gráficos de cópia e repetição de movimentos manuais e de observação visual que a professora orienta seus alunos para a compreensão e memorização das noções básicas de aprendizagem.

O período de recreio, em oposição ao horário de trabalho em sala de aula, é representado pela mestra como o momento em que as crianças podem “gastar suas energias”, demonstrando uma concepção inatista de brincadeira. Ao mesmo tempo, fica evidente a dicotomia criada entre brincadeira e trabalho, sendo que este último aparece como o treino de determinadas habilidades para o futuro (escolaridade básica) numa dimensão de eficácia e produtividade. O conceito de brincadeira, em oposição a essa atividade séria, parece originar-se nas teorias do excesso de energias de Schiller e Spencer, que aproxima a criança de sua natureza como forma de equilíbrio orgânica. De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente, que deve ser transmitido ao aluno, de outro, as atividades livres, recreativas, quando as crianças podem brincar para suprirem necessidades biológicas.

Duas crianças da sala, entrevistadas por nós, Eduardo e Kátia, ambos com 6 anos, concordam com a professora (ou talvez reiteram a aspiração de seus pais!), de que o melhor que se faz na escola é trabalhar. Segundo Eduardo, interrogado se é melhor trabalhar, ou brincar na escola, responde,

incisivo: “Trabalhar! Porque assim a gente aprende mais rápido! E brincando não aprende. Quando brinca, a gente só brinca. Aprende a correr! Brincar não é trabalhar, não é fazer lição!” Se, a idéia que esta criança faz da escola é de que o melhor que esta pode fazer por ele é ensinar-lhe rápido, e ensinar-lhe a lição (ou os conteúdos escolares), a idéia do brincar está associada à imagem de correr, gastar energias, atividade sem objetivos escolares. Essa relação entre trabalho escolar e brincadeira, na escola, é reiterada em outra fala de Eduardo que diz: “A professora deixa a gente brincar, mas não na classe, né! Não pode brincar na classe porque ela (a professora) acha que faz bagunça!”

No entanto, a importância relativa dada ao brincar, na escola, é, opostamente, valorizada como uma atividade que as crianças vivenciam em suas casas. Kátia afirma que, em sua casa, brinca de casinha na rua e no quintal com suas colegas; Eduardo diz que, no sábado e no domingo “eu brinco na rua, porque não passa muito carro. Minha mãe deixa eu brincar na rua. Também brinco com meu irmão de qualquer coisa, de correr, de pular, com meus brinquedos”.

A brincadeira, para essas crianças, em casa, está associada aos brinquedos que possuem (boneca que fala, bicicleta, carrinhos, figurinhas de super-heróis, entre outros citados por elas próprias) e à possibilidade de interação com outras crianças, através do uso livre e coletivo do espaço público - a rua.

Nessa escola pública, o espaço do brincar é timidamente negociado pelas crianças, através de suas brincadeiras espontâneas, observadas, por nós, durante o recreio, e através de suas comparações com as atividades que desenvolvem em casa.

Não havendo nem tempo reservado, nem espaço organizado, nem objetos para o brincar na sala, haverá lugar para a brincadeira nessa concepção pedagógica? Haverá espaço para brincar, quando se priorizam os exercícios preparatórios para a aprendizagem dos primeiros cálculos, da leitura e da escrita? O trabalho nesta escola, a exemplo da fábrica, é concebido como um exercício mecânico, repetitivo, sem lugar para o prazer nem para a imaginação. Completamente controlado!

A segunda pesquisa, realizada em 93 municípios paulistas, denuncia certa confusão com relação aos objetivos e às atividades propostas às crianças através da análise dos dados obtidos.

Relativo à função atribuída à pré-escola, mais da metade dos casos se define pela formação integral da criança e pela sociabilidade. Esta idéia abrange respostas em torno da idéia de desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social, de maneira harmoniosa. A imagem ideal da criança criativa, que se expressa livremente, aparece na definição dos objetivos da instituição. Com relação às atividades propostas, a livre expressão aparece em mais de 50% das respostas, vindo em segundo lugar as atividades de prontidão para a alfabetização (43 municípios) e, em terceiro lugar, as atividades lúdicas (26 municípios).

No entanto, parece que intenções e práticas escolares não correspondem: os materiais oferecidos são bastante variados, sendo que materiais considerados "estruturados" ou "curriculares" aparecem nas respostas de 73 municípios e os materiais especificados como sendo destinados a brincadeiras simbólicas aparecem em apenas 8 respostas. A idéia da livre expressão caminha lado a lado ao preparo para a alfabetização, denunciando

uma indefinição relativa às práticas quotidianas.

Na perspectiva de contrapor a tendência conteudística que aparece na primeira e segunda pesquisas, apresentaremos algumas conclusões das aspirações das mães de classe média que apareceram na terceira pesquisa. Apesar de representar uma amostra restrita, acreditamos que seus resultados possam auxiliar a compreender uma tendência que as camadas médias, através de uma concepção de infância ligada às brincadeiras e aos cuidados integrais, buscam imprimir às pré-escolas de seus filhos.

Os resultados da investigação apontam para o fato de que de forma geral, dentre os motivos apresentados pelas mães, aquele que nos interessa, diz respeito às circunstâncias de vida das crianças como: pouco espaço físico, ausência de crianças para brincar em casa ou na vizinhança de modo que a convivência com adultos é uma constante na vida das crianças. Em segundo lugar, aparecem motivos ligados à percepção da mãe sobre a pré-escola como o local mais propício para a educação de seu filho. Nesse sentido aparecem razões como a percepção da empregada doméstica e da televisão como nocivas às crianças, assim como a inadequação da convivência basicamente com adultos. A idéia de que a pré-escola deve ser um local alternativo de educação das crianças, através da garantia de brincadeiras e de interações, é bastante forte nessas mães.

Embora a concretização dessa imagem de infância como espaço protegido e destacado da vida adulta seja privilégio de poucos, tanto as mães citadas, como as crianças entrevistadas, demonstraram ser, esta, uma imagem generalizada entre as diversas camadas da população.

No entanto, a escola, principalmente, as pré-escolas públicas, têm-se organizado na direção inversa, privilegiando o ensino de conteúdos e o treino de hábitos e atitudes, concedendo o espaço da brincadeira apenas como recreação. A ausência de um sistema democrático e majoritário para o atendimento da criança pequena em instituições, entre nós, dificulta a constituição de um imaginário social a respeito do trabalho que aí deve ser desenvolvido.

Paris-França

Baseio-me, nesta hipótese, na realidade francesa, que em função de sua tradição de quase dois séculos de *salles d'asile* e *écoles maternelles* com fins educativos, constituiu-se, no imaginário da população, como uma instituição cujos conteúdos e organização da rotina é um fato consumado e respeitado.

Em pesquisa que realizamos junto a três professoras de escolas maternas da região parisiense, pudemos constatar diferenças relativas a suas concepções de criança e brincar, que revelam práticas pedagógicas diversas das nossas. Apesar dos objetivos escolares terem sido várias vezes reiterados, constatamos a generalização de uma imagem de infância assimilada ao brincar, fato que concede maior espaço a essa atividade na instituição e uma reflexão por parte dos profissionais.

O tema da brincadeira, central em minha pesquisa, aparece, desde o início, na fala das professoras, quando se referem aos momentos preferidos pelas crianças, na escola. Duas, entre as entrevistadas falaram do período do recreio e a terceira referiu-se ao momento de recepção das crianças (*accueil*). Todas as três acreditam que estes momentos permitem às crianças brincarem

livremente, longe do olhar do adulto ou das regras impostas pelo funcionamento escolar.

A brincadeira é percebida como uma atividade livre, escolhida pela criança, em oposição ao trabalho escolar, imposto pela professora. É verdade que aí residem ambigüidades, que vou tentar esclarecer neste artigo.

Pode-se constatar que a idéia de liberdade aparece em todas as falas das professoras, independentemente do contexto escolar de cada uma, traduzindo uma representação social tradicional sobre a brincadeira.

Pode-se acrescentar uma certa crença de que a brincadeira é inata na criança, parte essencial de sua natureza. Nessa medida, basta reservar um tempo e selecionar o material para que as crianças brinquem, seja para que elas relaxem, seja para exercer e justificar sua própria infância.

No entanto, apesar dessas crenças, as professoras utilizam a brincadeira como espaço de aprendizagem, também. Assim, segundo uma delas, se "...o trabalho já é alguma coisa que eu lhes imponho... eu lhes imponho de fazer esse ou aquele tipo de trabalho... eu lhes imponho a pintura, eu lhes imponho uma atividade gráfica, de ficarem sentados, de não fazerem bagunça, de pensar... enquanto a brincadeira é alguma coisa que eles mesmos escolhem... como posso dizer... são eles mesmos que criam, eu não lhes imponho a brincar desta ou daquela maneira..."

A brincadeira aparece nos discursos das professoras como uma maneira de ensinar sem chatear as crianças. Além disso, estas últimas são consideradas muito pequenas para as tarefas escolares!

Assim, segundo uma das entrevistadas, o lugar das brincadeiras "...muito importante! eu não poderia conceber um dia na escola sem brincadeira! O aprendizado

pelo brincar é bastante importante! Aprender brincando é o que se pode esperar de melhor, eu creio! Isto quer dizer que ao menos você não se chateia enquanto aprende alguma coisa!”

Segundo outra professora, na classe “...tudo se faz sob a forma de brincadeira, mesmo o desenho! Para as crianças, é uma forma de ocupar-se... Tudo é brincadeira, desde à entrada! ... isto quer dizer que se deve apresentar as propostas de trabalho para as crianças sob a forma de brincadeira, jamais como uma obrigação. Ah, dizemos: e se fizessemos assim? com prazer?...e se fizessemos...se desenhássemos o bonequinho da história que acabamos de ouvir? Simplesmente, ah! bom...bom...é preciso criar, é preciso suscitar o entusiasmo de fazer o trabalho! Você sabe, se dissermos: ah! agora vamos desenhar o bonequinho...ah! bom... desse jeito não funciona... mas se dissermos: e se fizessemos todos juntos? Você veja... sob a forma de brincar é assim... na brincadeira eu vejo movimento, enfim, quem brinca... ah! bom... manipular os objetos, que seja no canto dos jogos, que seja no canto das bonecas, nos jogos de construção, nos jogos matemáticos, os quebra-cabeças, as miçangas e pérolas para fazer colar, os encaixes, todas essas coisas que ajudam a construir a personalidade da criança e... que ajudam a desenvolver o espírito da criança, sem que ela tome conhecimento disto... existe o prazer de fazer sem conhecer todos os mecanismos que se... quando a criança faz um colar de pérolas, alternando duas cores, ela já adquiriu um ritmo... o ritmo existe... é este ritmo que ele vai encontrar na escrita, na... na escrita e na leitura, mais tarde... portanto, ela não tem consciência disto neste momento, mas posteriormente, tudo vai se encaixar...”

E pode-se constatar as mesmas imagens na fala da terceira professora: “... bom, eu penso que para a criança tudo é lúdico. Isto quer dizer que mesmo quando eles estão nas oficinas, eles brincam. Eles brincam, tudo é lúdico... lúdico? E isso se dá sob a forma de brincadeira!... a criança brinca sua vida! quando fala-se de brincar, fala-se de jogos de imitação, por exemplo... isto é, brincar de casinha é, bom, representar o papel do pai, da mãe, é projetar-se no futuro, é construir, é compreender um pouco o mundo adulto! Brincando... a brincadeira de boneca, é a mesma coisa, os carrinhos e as garagens... normalmente são os meninos... aí é o jogo simbólico... eu creio que se pode... que se pode dessa forma, talvez, compreender a vida... brinca-se com o que vemos ao redor de nós mesmos. Você compreende, eles tentam reencontrar a realidade...”

É verdade que numa primeira aproximação, as generalizações se fazem necessárias, para além das diferenças que se pode encontrar nas falas das professoras. O que me parece importante reter é o fato de que teorias psicológicas, talvez aprendidas durante a formação inicial das professoras, ocupam lugar importante em suas representações sobre a brincadeira das crianças.

No entanto, a tarefa escolar de ensinar está presente na relação estabelecida entre adultos e crianças. As professoras aceitam as brincadeiras das crianças justificando-as pelos laços que possuem com a natureza infantil. Nós podemos, primeiramente, afirmar que graças a isto, elas utilizam-na como forma de ensinar. No entanto, não podemos constatar idéias das professoras sobre a brincadeira considerada como atividade importante para o desenvolvimento social e cultural da criança. A brincadeira é concebida, sobretudo, como um utensílio do adulto e

como uma forma de todas as crianças viverem a infância.

Penso que se deve refletir por que todas as entrevistadas carregam, em suas falas, uma oposição entre brincar e trabalho, entre prazer e produtividade. Será que conhecendo as dificuldades das crianças em realizar e compreender todas as tarefas escolares elas aceitam a brincadeira enquanto "... sob a forma de..." para conseguir trabalhar seus objetivos de ensino, compreendidos e enunciados de forma ambígua em grande parte das vezes?

Segundo uma das professoras, a brincadeira e o trabalho podem constituir-se em uma unidade se existir prazer. Segundo outra, é o objetivo da ação efetuada que os diferencia, mais do que o comportamento utilizado para brincar.

Será que nos defrontamos com um problema metafísico ou estas questões remetem a uma das maiores dificuldades cotidianas dos profissionais que trabalham com crianças pequenas?

A ciência e o debate político trouxeram avanços consideráveis no que tange à educação e aos cuidados infantis em instituições coletivas a partir do final do século passado.

No entanto, ao se reproduzirem atualmente sem uma reflexão distanciada no tempo e no espaço, transformaram-se em mitos e idealizações que nem sempre correspondem às necessidades reais da educação e cultura das crianças de nossa época.

As imagens, idéias e representações sobre a infância, construídas a partir da pesquisa científica, do debate social e das

imagens tradicionais transformaram-se, historicamente, em senso comum educativo aceito geralmente por toda a população. No entanto, parece-me que produziram efeitos perversos a partir dos quais devemos refletir para superar determinadas práticas institucionais. Os problemas colocados pela educação, pela ética e pela moral pós-moderna, fazem retornar a uma idéia de que a infância não é mais um investimento do futuro, nem tampouco a realização do sonho material e simbólico da sociedade adulta. A nova imagem de criança que se elabora, no entanto, a meu ver, não é a do "enfant rien". A criança constitui-se, hoje, em apenas um parceiro com o qual devemos e/ou podemos negociar. É a partir do momento em que introduzimos a criança no campo das interações sociais que se pode vislumbrar uma possibilidade de reintegrá-la de maneira diferente no presente, e pode-se acrescentar, através da reivindicação do seu direito ao brincar.

São essas algumas das idéias que, acredito, deveriam influenciar, nesse momento, a organização e o trabalho com a criança em nosso país, impulsionando novos investimentos na formação do profissional de educação infantil.

Notas

1. Trabalho apresentado no Encontro Internacional do Grupo de Pesquisa sobre "Status et représentation de l'enfant", sob o patrocínio da OFAJ (Office Franc-Allemand pour la Jeunesse), no período de 09 a 14 de outubro de 1993, em Londres/Inglaterra e reapresentado na 17ª reunião da Anped, realizada em outubro de 1994, em Caxambú/Minas Gerais.
2. Segundo dados do UNICEF em 1991, o Brasil contava com uma população de 18,8 milhões de crianças com idade abaixo de 5 anos (UNICEF, 1991, p. 103).
3. Segundo dados publicados pelo jornal *A Folha de São Paulo* de 14 de junho último, nos primeiros

A Brincadeira Infantil na Educação

meses de 1994, houve uma elevação de 15% da mortalidade infantil no país. Baseado em uma pesquisa da Pastoral do Menor, o artigo constata novo crescimento dos índices de mortalidade infantil entre as famílias pobres, fenômeno que vinha decrescendo desde 1989.

4. Pode-se encontrar, ao longo da história do atendimento à infância, no Brasil, diversas nomenclaturas para as instituições infantis tais como asilos, creches, hospitais para crianças, dispensários infantis, postos de puericultura, jardins de infância, lactário, escolas maternas, parques infantis e pré-escolas. Essa variedade de nomes revela as orientações e prioridades que têm sido dadas ao atendimento à criança pequena em nosso país e principalmente em São Paulo, que tem cumprido um papel disseminador junto aos outros municípios e estados. Ao mesmo tempo, traduzem as diferentes concepções de infância elaboradas pela sociedade que têm definido, historicamente, duas formas de atendimento distintas e direcionadas ora para as camadas pobres ora para as camadas médias e ricas da população. Cabe ressaltar que após a Constituição de 1988, os termos creches e pré-escolas foram escolhidos dentre os vários que possuímos e são usados para diferenciar o atendimento à crianças pequenas entre três meses e três anos, em período integral, em creches, sendo as pré-escolas dirigidas ao atendimento das crianças entre 3 e 6 anos, podendo atender até crianças de 2 anos, geralmente em meio período. A estrutura ainda é muito confusa e por isso optamos por utilizar os termos escolhidos pela Lei. Essa escolha ainda busca desfazer a distinção histórica de que as creches são assistenciais e dirigidas à educação de hábitos e costumes das crianças pobres e as pré-escolas são instituições escolares, destinadas ao ensino e instrução das crianças ricas.

Referências Bibliográficas

- Adorno, S. (1991). A experiência precoce da punição. In J. S. Martins. *O Massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*. Hucitec: São Paulo, pp. 181-208.
- Campos, M. M.; Rosemberg, F.; Vieira, L. M. F.; Ferreira, I. (1988). Diagnóstico da situação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (mimeo).
- Campos, M. M. (1992a). Child Care in Brazil. In Lamb, M. E.; Sternberg, K. J.; Hwang, C. P.; Broberg, A. G. *Child care in context - Cross-cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London.
- Campos, M. M.; Gomes, J. V. (1992b). Brazilian Children: Images, Conceptions, Projects. Paper prepared for a Conference on "Images of childhood". Satra Bruk (Sweden), September 9-11, (mimeo).
- Campos, M. M.; Rosemberg, F.; Ferreira, I. (1992c). *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- França-Wajskop, G. (1990). Tia, me deixa brincar! O espaço da brincadeira na educação pré-escolar. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (dissertação de mestrado).
- Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) (1990). *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo - 1988*. Conholato, M. C. (coord.), FDE: São Paulo.
- Mattioli, O. C. (1988). No reino da ambigüidade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (dissertação de mestrado).
- Ministério da Educação (1992). Secretaria de Administração Geral. Coordenação Geral de Planejamento Setorial. Coordenação de Informações para o Planejamento. *Sinopse estatística de classes de alfabetização e educação pré-escolar - 1989*. Brasília. Censo Educacional, maio.
- Rousseau, J. J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion: Paris.
- UNICEF (1991). Fundo das Nações Unidas para a Infância. Situação Mundial da Infância. Brasília.
- Wajskop, G. (1992). *Libre jeu à la crèche et à l'école maternelle à Paris et en banlieu: quelle place parmi les représentations des adultes?* Villetaneuse (França): Université Paris XIII, relatório de pesquisa, novembro (mimeo).