

O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA

*Renata Sieiro Fernandes**

WAJSKOP, Gisela. *O Brincar na Pré-Escola*, SP, Edit. Cortez, 1995, 119 pp.

A autora do livro "O Brincar na Pré-Escola" é formada em Ciências Sociais pela USP, com Mestrado em Educação na PUC-SP e Doutorado nessa mesma área pela USP. Possui experiência em educação pré-escolar e também atua na formação de profissionais de educação. Em 1992, trabalhou como pesquisadora na Universidade de Paris XII ao lado do Prof. Dr. Gilles Brougere que desenvolve pesquisas sobre o brinquedo e as relações entre brincadeiras, educação e a pedagogia pré-escolar.

O livro foi, inicialmente, redigido como dissertação de Mestrado, em dezembro de 1990, com o título "Tia, Me Deixa Brincar!"

A preocupação e o objetivo da pesquisa relatada neste livro é investigar a importância dada ao brincar pela professora da pré-escola selecionada para análise, além de como as brincadeiras aparecem neste espaço educacional.

Partiu-se da observação e de um referencial teórico baseado na linha da psicologia sócio-histórica, através do estudo de obras de Vigostsky, Leontiev e Elkonin, que integram a Escola Russa de Psicologia e Pedagogia, além do próprio Brougere.

Autores de diferentes áreas também entram como referência bibliográfica, como Philippe Ariès, Florestan Fernandes, Johan Huizinga, Agnes Heller, Tizuko Kishimoto, Monteiro Lobato, Ana Luiza Smolka, entre outros.

No 1º capítulo, é feita a descrição da escola: localizada em São Paulo, em um bairro próximo a uma estação metrô e a uma estação ferroviária, com seus muros divisando um museu e um parque. É uma pré-escola pública apesar de, atualmente, ser o Município o responsável por esse tipo de atendimento à criança e não mais o Estado.

O 2º capítulo começa com uma retrospectiva do ato de brincar desde a antiguidade até os dias atuais, passando por Platão, Aristóteles, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Decroly até chegar à definição de brincadeira como "uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural (e histórica) dos adultos" (p. 25), da forma como é assumida na perspectiva da psicologia russa.

Do 3º ao 5º capítulo a autora relata as análises feitas a partir do material coletado mostrando o descaso para com a pré-escola por parte da Secretaria de Educação, pela falta de orientação técnica e diretrizes que pudessem encaminhar a prática pedagógica das professoras e, desvendando a trama de relações que envolvem a professora, a estrutura mais ampla da escola e os alunos.

Gisela chama a atenção para o fato de que o tempo e o espaço foram sempre controlados pela professora, com pouca ou nenhuma participação das crianças nisso.

Na leitura do relato fica a sensação da sala de aula como um espaço regrado em demasia, onde o diálogo, a narração, a imaginação, o contar, o brincar, pouco aparecem. A pré-escola acaba se tornando um lugar desinteressante, principalmente para as crianças, quando deveria provocar o sentimento oposto.

Acredito que é impossível ser interessante o tempo todo, é claro, afinal quem proporciona esses momentos são pessoas, na interrelação com outras pessoas, e toda convivência é recheada de conflitos e contradições, porém, se a escola é enfadonha constantemente... há algo errado.

Durante o período em que estão dentro da sala de aula, é o adulto quem controla o tempo e o espaço, é ele quem dita atividades, a maneira como devem ser feitas, o momento de começá-las e de terminá-las. Os exercícios são simples e ao mesmo tempo repetitivos, não provocando desafio algum à capacidade das crianças e

* Mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP

resumindo-se a meros treinos de coordenação motora onde só variam os desenhos.

No horário de recreio as brincadeiras estão muito presentes e elas acontecem diferentemente em função dos sexos, por exemplo: os meninos gostam mais de brincar de correr, pegar, esconder, enquanto que as meninas preferem as brincadeiras mais calmas, do tipo mamãe e filhinha, jogos ritmados com as mãos...

A professora, que os observa brincando, interferia principalmente, nas brincadeiras dos meninos, no sentido de evitar que corressem, para que não se cansassem nem fizessem barulho, para não atrapalhar outras turmas. Na verdade, procurava incentivar nos meninos comportamentos semelhantes aos das meninas, valorizando-o em detrimento daqueles assumidos por eles.

Conversas com a professora a respeito do brincar serviram como instrumento para buscar as representações que esta fazia sobre o tema. Sua fala revelava a importância do papel da brincadeira para a criança como um elemento do desenvolvimento infantil, porém, suas atitudes não iam de encontro a isso.

Apesar de reconhecer a importância do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, a professora não permitia que seus alunos tomassem contato com crianças mais velhas da escola, as do 1º grau, por temer brigas e acidentes, e pedia para que brincassem sentados e de maneira mais calma, sem tanta correria.

A autora afirma, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, que a brincadeira é uma atividade social e, portanto, o contato com pessoas mais velhas, sejam elas adultas ou crianças, garante a transmissão de conteúdos para as futuras gerações. A base para isso é a interrelação pessoal que se faz tão importante quanto necessária, entretanto, esta não foi estimulada.

Através do ato de brincar, a criança se aproxima da experiência cultural dos adultos, no momento em que, representando papéis e desenvolvendo um enredo a partir de um tema, assimila e reelabora novos significados que lhe

darão condições de interpretar o mundo à sua volta.

Outra contradição que ainda se nota ainda nessa questão, é em relação ao uso que se faz da brincadeira na sala de aula. A professora procura se valer desse aspecto lúdico e do atrativo que este provoca na criança, para mascarar o verdadeiro objetivo da atividade. É a *didatização do lúdico*, segundo o conceito criado por Gisela, onde o objetivo continua sendo a preparação para o ensino das letras e números, a partir do treino motor. Mas este é "camuflado" (pelo menos é o que se tenta fazer), procurando desviar a atenção da criança, de modo que ela não perceba o que está fazendo ou se interesse mais pela atividade. Portanto, a brincadeira acaba sendo utilizada como recurso didático e como instrumento de sedução.

O professor, controlando os temas, os papéis, o conteúdo e o desenvolvimento para que o conteúdo didático seja transmitido, "utiliza-se (do) interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar" (p. 25).

Ainda no 5º capítulo, há uma parte muito interessante que diz respeito aos "Espaços de Fuga" (p. 95), que são os momentos encontrados pelas crianças para se divertirem, aproveitando para brincarem.

Quando as brincadeiras aconteciam eram à margem da professora ou apesar dela, que não as percebia e, portanto, não as recriminava. Assim, as crianças foram desenvolvendo mecanismo de resistência, tentando levar para a sala de aula um pouco de imaginação, divertimento e prazer.

As análises da autora deixam claro a dicotomia que vai se estabelecendo, na pré-escola, entre o brincar e o trabalhar; na escola prevalece o trabalho enquanto o brincar fica reservado para os horários de entrada, recreio, saída da escola ou para os momentos em que a professora não está presente ou está desatenta.

Apesar disso, a autora frisa que a responsabilidade por essa situação não é exclusivamente da professora, mas, principalmente, da má-formação profissional a que estão sujeitos os alunos de Magistério, no

2º grau e os de curso de Pedagogia, no 3º grau. Tais cursos não habilitam o profissional para lidar com essa realidade, e por isso, o que prevalece é o tradicionalismo, a repetição de experiências quase sempre mal sucedidas ou inadequadas.

O ambiente de trabalho também não é deixado de lado nas análises. A falta de diálogo entre o corpo docente, a ausência de um projeto pedagógico que dê embasamento e oriente o trabalho educacional, a falta de referencial teórico que possibilite analisar, avaliar e repensar os programas e a prática, acabam interferindo fortemente no ritmo da pré-escola e naquilo que vai sendo incorporado a ela.

No caso da professora pesquisada, fica à mostra que ela, além de não favorecer a brincadeira (apesar de esta não deixar de acontecer), a impede de acontecer. Para a autora, e também na minha opinião, seria muito melhor, para as crianças, para a professora, no dia-dia de todos os envolvidos, se a brincadeira estivesse mais presente e, por consequência, também o prazer. Mas, para que isso ocorra, é preciso rever os objetivos da pré-escola que tão fortemente estão vinculados à preparação das crianças para as séries iniciais, como se a pré-escola fosse apenas um apêndice do 1º grau e não tivesse objetivos em si mesma.

O último capítulo tenta responder à questão que a própria autora se coloca: "é possível brincar?" (p. 108). E é ela mesma quem diz: "a existência do brincar como práxis social infantil é absolutamente contraditória com a função que a escola estabelece para si" (p. 109). Dentro dessa instituição, "encontram-se todos, professora e crianças, emaranhados na teia didática construída. Ela, vítima das circunstâncias, sinalizando socorro para sair da solidão; os alunos, resistindo como podem às estruturas cotidianas" (p. 114).

Em razão desse quadro, não posso discordar da autora:

Pudesse a escola ser diferente!

EDUCAÇÃO FÍSICA: RAÍZES EUROPEIAS E BRASIL

Josimar Daolio*

SOARES, Carmen. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*, Editora Autores Associados, SP, 1994, 215 pp.

Carmen Soares nos apresenta um belo trabalho, em que se propõe a analisar a Educação Física desde suas raízes europeias no século XVIII, até as primeiras décadas de nosso século no Brasil, passando pelo século XIX, momento em que se configura como uma prática higiênica e eugênica.

Ao tratar do surgimento da Educação Física na Europa no século XVIII, a autora resgata-nos Locke, Rosseau, Leppelletier, Condorcet, Pestalozzi, mostrando como em seus trabalhos já aparecia uma preocupação com o corpo, que se constitui no embrião da Educação Física moderna. A partir daí, temos a sistematização dos principais métodos ginásticos da Europa e os seus principais nomes: a escola alemã, com Basedow, Guts Muths, Jahn e Spiess; a escola sueca, com Ling; e a francesa, com Amoros, Demeny, Tissié, Lagrange e Marey. A conclusão da autora é que os métodos se apresentam diferentes quanto à forma, mas se assemelham quanto ao referencial que os suporta, pautando-se nas ciências naturais.

Um dos méritos da autora é mostrar que o desenvolvimento dos métodos ginásticos não está descolado do quadro político, econômico e científico do século XIX. A partir da Revolução Burguesa, há a consolidação de uma nova relação econômica, e a abordagem científica predominante na época - natural e mecanicista - passa a explicar as diferenças entre os homens não como resultante das novas relações de produção estabelecidas, mas como provenientes

* Professor da Faculdade de Educação Física da UNICAMP