

ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University, 1990.

SIEGEL, A. W.; COHEN. Why a house is not a home? Constructing contexts for development. In: COLE, M.; SIEGEL, A. W. *Context and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991. p.305-316.

TRACY, S.J. Modelos e abordagens. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A supervisão na formação de professores. I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002. p.94-120. (Coleção Infância, vol. 7)

VALSINER, J.; WINEGAR, L. T. Introduction: a cultural-historical context for social "context". In: WINEGAR, L.T.; VALSINER, J. (Ed.). *Children's within social context*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. p.1-18. Vol. 1: Matatheory and theory.

WHALLEY, M. The Pen Green Centre Team. *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman, 2001.

Froebel: uma pedagogia do brincar para infância

Tizuko Morchida Kishimoto
Mônica Appezzato Pinazza

Friedrich Froebel tem um lugar de destaque na pedagogia por uma filosofia educacional que representa o ápice do pensamento romântico (Cambi, 1999). Reunindo as proposições de Rousseau, Pestalozzi, bem como princípios de Schelling, Fichte, Schiller, Krause e Richter, compôs um constructo teórico original de sugestões práticas que superam o seu tempo e inspiram muitas reflexões pedagógicas.

A pedagogia da infância de Froebel, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Ao inserir suas idéias em uma instituição, criou o jardim-de-infância (*Kindergarten*), como a livre república da infância (Froebel, apud Hughes, 1925).

Os princípios educativos de Froebel foram divulgados em obras editadas na língua inglesa por Harris, traduzidos e comentados por Blow, Hughes, Hailmann e Jarvis, discutidos por historiadores da educação, como Cambi, Eby e Hubert, e biógrafos, como Prufer e Bowen, e analisados criticamente pelo filósofo e educador John Dewey. Na construção deste capítulo, tomam-se como referência as obras traduzidas do original alemão que compõem a coleção International Education Series, editadas por William T. Harris, com comentários de analistas como o próprio Harris, Susan Blow e James Hughes, além de outras fontes.

O intuito é oferecer ao leitor um panorama da vida e da obra de Froebel, procurando iluminar aspectos de sua filosofia educacional menos divulgados, como o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem, a educação e o cuidado, as linguagens integradas na educação da criança pequena e a formação do educador, os quais mereceram destaque em sua pedagogia e muito podem contribuir ao projeto de uma pedagogia da infância.

FRIEDRICH FROEBEL: CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA VIDA E OBRA

O período histórico estende-se de 1782 a 1852, tempo de vida do filósofo e educador alemão Friedrich Froebel, nascido em Oberweissbach, aldeia da Turingia, principado de Swartzburg-Rudolstadt, Alemanha Meridional, e falecido em Marienthal, na Saxônia (Cambí, 1999). Froebel presenciou e sofreu os impactos das Revoluções Francesa e Industrial na economia, na política e na ideologia, de onde emanaram os princípios para o nacionalismo (Hobsbawm, 2003).

A Alemanha, no século XIX, tornou-se o epicentro de uma verdadeira “revolução cultural”, que abrangeu as diversas áreas do pensamento e das produções humanas (literatura, filosofia, ciência, arte, música), e aí a nova expressão do romantismo, herdeira e herética do iluminismo, revela-se mais forte e orgânica. Discutem-se as matrizes filosóficas de Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer, Schleiermacher e Herbart; as literaturas de Goethe e Schiller; as ciências de Alexander e Wilhelm von Humboldt; as músicas de Beethoven, Schubert, von Weber e Wagner (Blow, 1896). Nesse tempo, opera-se uma profunda renovação teórica assentada em uma nova idéia de formação do espírito por meio da cultura (*Bildung*), ligada a novas concepções de espírito humano, cultura e história, assim como à reafirmação da educação, da escola e da família como instâncias essenciais ao processo de formação humana.

A obra pedagógica de Froebel é uma das importantes manifestações da vanguarda alemã de “um novo modelo de pedagogia impregnada dos postulados da filosofia romântica” (Cambí, 1999, p.416), profundamente complexa e inquieta, definida a partir de uma intensa ideologização da educação. Isso significou aproximar pedagogia e sociedade e atribuir uma função sociopolítica ao processo educativo, tendo como pressuposto a liberdade.

Dois perspectivas ideológicas da educação distintas conviviam nas sociedades européias: uma, que era burguesa, defendia o processo educativo como meio de conformar os indivíduos à ordem e ao espírito da burguesia; outra, que emanava do povo, entendia a educação como forma de promover a libertação da mente e da consciência para a emancipação política. Mesmo entre os burgueses, havia pedagogos defensores de uma educação ampliada à idade infantil e realizada em instituições que tivessem melhores condições e que verdadeiramente emancipassem os homens.

O projeto pedagógico froebeliano nasce e desenvolve-se em meio a esses conflitos ideológicos, como um projeto emancipador de educação infantil, posto que, desde o século XVIII, na Alemanha, diferentemente do que ocorreu em outros países da Europa, perseverou uma ideologia romântica de liberdade que se distanciava do caráter de restauração preconizado por outras ideologias. O jardim-de-infância de Froebel tornou-se conhecido pelo cultivo da vida social livre e cooperativa, que destoava de tendências político-sociais restritivas e autoritárias que persistiam na Alemanha, as quais impossibilitavam pensar a continuidade do mundo exterior no interior da instituição infantil (Dewey, 1958).

Como já se verificava na proposta educativa do filósofo suíço Pestalozzi, o pensamento educacional alemão, inclusive o froebeliano, compreendeu a formação do homem como um processo libertador e a educação como meio de integrar o indivíduo à coletividade, tornando-o capaz de participar da vida política, social e econômica e de se tornar responsável pela nova sociedade, industrial e liberal.

A pedagogia de Froebel expressa a trajetória de um pensador que viveu diversas experiências, o que lhe deu oportunidade de transitar por vários caminhos: filosofia, química, mineralogia, agricultura, linguagem e artes e, especialmente, as ciências naturais, as matemáticas e a economia rural (Jacobs, 1880). Tais matrizes fazem despontar aquele que seria o fio condutor de sua obra: a explicação do desenvolvimento do homem pela confluência das forças da natureza física e espiritual.

Com uma infância marcada pela ausência da mãe e pouco contato com o pai, Froebel revelou, desde cedo, sua personalidade introspectiva, o que fez dele um sensível observador das coisas da natureza, voltado às incursões pela floresta e ao cultivo de plantas no jardim da família, origem de seu entusiasmo pela botânica, cujo estudo desenvolveria mais tarde (Eby, 1976).

Aprendeu, com dificuldade, as primeiras noções de leitura, escrita e cálculo com o pai, que, desanimado com a falta de talento do filho, deixou de instruí-lo. Embora tenha passado algum tempo em uma escola de meninas, onde os exercícios consistiam basicamente na memorização de passagens bíblicas e de hinos, somente aos 10 anos iniciou estudos regulares em uma escola paroquial de Stadt-Ilm, localidade em que viveu até os 14 anos na residência de seu tio materno, o pastor Hoffman.

Em 1797, depois de permanecer alguns meses na casa paterna, não manifestando inclinação para a vida acadêmica, foi enviado para Turingia como aprendiz de um guarda florestal, reconhecido pelo seu trabalho em agrimensura. Froebel passou dois anos em um trabalho solitário, repleto de reflexões junto à natureza. Dedicou-se à coleção de minerais, vegetais e insetos e ao estudo de botânica, matemática e línguas. Dessa vivência nasceu o interesse pelas ciências naturais. Em 1799, dirigiu-se a Jena, onde se matriculou como estudante de filosofia na Universidade do Estado. Encaminhou-se, então, aos estudos científicos, especialmente na área de mineralogia.

Após a experiência universitária, voltou à terra natal, de onde partiu, pouco depois, para cursar agricultura, em Hildburghausen. Atuou, mais tarde, como agrimensor; posteriormente, trabalhou como secretário e contador em duas grandes propriedades, até que, em 1805, dirigiu-se à Frankfurt para estudar arquitetura.

O interesse pelas questões da educação do homem nasce à época em que, estudante de arquitetura, teve contato com Gruner, diretor da escola-modelo de Frankfurt e discípulo de Pestalozzi. Convidado a lecionar nessa escola, Froebel tomou conhecimento das idéias pestalozzianas e sua admiração por elas transformou-se em entusiasmo. Empreendeu, em 1806, uma curta visita (14 dias) ao mestre suíço em Yverdon. O impacto causado pelo sistema pedagógico que conheceu levou Froebel ao aprofundamento e à difusão de seus princípios. Dizia ele: “Tudo é vivaz, tudo é atividade, prazer, alegria” (Prufer, 1944, p.16).

Voltou a Yverdon em 1808 e permaneceu no instituto durante dois anos, período em que teve a oportunidade de observar de perto os procedimentos de ensino, percebendo a falta de clareza e de sistematização do método de Pestalozzi. Isso o levou a tomar partido nas polêmicas entre os dois eminentes professores Schmid e Niederer, concordando com o primeiro quanto à necessidade de buscar fundamentação científica à pedagogia pestalozziana e sanar as falhas do ensino ministrado no Instituto.

Froebel interessou-se, em especial, por dois tipos de atividades desenvolvidas com as crianças em Yverdon: os passeios realizados por Pestalozzi, que colocavam os alunos em contato com a natureza e possibilitavam lições práticas, e os jogos ao ar livre. Tinham-lhe causado profunda impressão o *Livro das mães* (1803) e *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1803), do educador suíço. Convenceu-se, desde logo, da necessidade de ampliar as propostas para a educação da *primeiríssima* infância, que, segundo ele, haviam sido somente tocadas por Pestalozzi (Prufer, 1944, p.26).

Suas vivências pedagógicas deixaram claro seu interesse pelas questões educacionais, o que o influenciou a concentrar todos os seus esforços para construir uma nova visão de educação, tarefa a qual consagrou toda a sua vida. Em 1810, Froebel volta a Frankfurt, seguindo depois (em meados de 1811) para a Universidade de Gottingen, onde se aprofundou nos estudos das ciências naturais e da linguagem. Atraído pelos trabalhos do professor Weiss, na área de mineralogia, partiu, em 1812, para a Universidade de Berlim, atuando como ajudante no Museu Mineralógico da mesma instituição.

Em Jena e, mais tarde, em Berlim, Froebel foi fortemente influenciado pelo idealismo de Bruno, Fichte, Schelling e Schiller (Hubert, 1957). Porém, foi o realismo espiritualista de Krause que lhe forneceu a concepção de mundo e que o harmonizou com a perspectiva de vida democrática, a busca da unidade e a oposição ao movimento totalitário, lutas que empreendeu durante toda a sua existência.

As teorias de Fichte, contidas em *Discursos à nação alemã* (1808), geraram em Froebel grande entusiasmo pela nação, motivando-o ao alistamento voluntário na guerra contra as forças napoleônicas. Durante o período em que permaneceu no regimento (até junho de 1814), conheceu Willian Middendorf e Henry Langenthal, que o acompanhariam, mais tarde, em sua trajetória educativa. Esse episódio político fortaleceu em Froebel a idéia de promover a unidade alemã e de imaginar uma educação nacional.

De volta da guerra, permaneceu ainda em Berlim até 1816, quando partiu para Griesheim a fim de cuidar da educação de sobrinhos órfãos. Desde então, sucederam-se na vida de Froebel importantes experiências pedagógicas que, embora o tenham levado a enfrentar fortes resistências de cunho ideológico e dificuldades financeiras, fortaleceram suas convicções sobre a natureza humana e os rumos a serem seguidos pela educação.

Como observa Madame Baronesa de Marenholtz, grande admiradora de seu trabalho, Froebel fez uma clara opção, mesmo diante de privações, de consagrar todo o seu tempo à realização do projeto que sempre teve em vista: "o aperfeiçoamento da educação da criança, ponto de partida da regeneração do homem" (Jacobs,

1880, p.10). Em toda a sua trajetória como educador, cercou-se de colaboradores fiéis, como Middendorf, Langenthal e Arnold Barop, além de familiares, destacando-se Henriqueta Wilhelmine Hoffmeister, com quem se casou em 1818.

Em 1817, em Keilhau, Froebel funda o primeiro empreendimento educativo, o Instituto Alemão de Educação Universal, onde (até 1831) procura definir e divulgar suas principais teses sobre a educação, apresentando-as no livro *A educação do homem* (1826). É nesse período que Froebel, em suas conversações, começa a manifestar a intenção de usar meios mais naturais para educar e instruir crianças de três a sete anos, apresentando, dessa forma, o primeiro esboço daquela que seria a sua grande realização: o *kindergarten* (Bowen, apud Rodrigues, 1897). Seguiram-se a Keilhau experiências educativas no Instituto de Wartensee, em Lucerna (1831), no Instituto de Willisau (1833) e no orfanato de Burgdorf (1835), cidade em que no passado havia atuado Pestalozzi.

Os longos anos de observação dos fenômenos do universo e as incursões em diferentes áreas do conhecimento em busca de explicações para a existência de todas as coisas conduziram o filósofo à formulação de uma lei fundamental, que se tornou o eixo de seu pensamento pedagógico: a unidade entre o homem, a natureza e Deus, ou seja, a lei da conexão interna. Ao mesmo tempo, verifica múltiplas manifestações da natureza, a presença de elementos contraditórios e opostos. Diz ser essa a forma de conhecer: encontrar por analogias e comparações a união entre os contrastes (Froebel, 1896). Desses dois importantes princípios decorre a concepção froebeliana dos dons e das ocupações, da educação simbólica e dos jogos livres.

O projeto pedagógico de Froebel foi colocado em prática em 1839, em Blankenburg, quando inaugurou um instituto educativo chamado Instituto de Jogos e Ocupações, destinado a crianças e jovens. Em 1840, passou a ser chamado Jardim Geral da Infância Alemã ou, como ficou conhecido, Jardim-da-Infância (Kindergarten). Froebel demonstrou particular preocupação com a formação de quem cuidaria das crianças, ou seja, as mulheres - mães e jovens educadoras. Nesse sentido, a Escola de Treinamento para Cuidadoras e Educadoras de Criança, criada em Keilhau em 1847, tinha como objetivo preparar mulheres jovens para uma prática educativa baseada no desenvolvimento, na compreensão, na criatividade e na formação da personalidade da criança, tanto no plano individual quanto no coletivo (Froebel, 1899).

Atento às relações interativas entre a mãe e a criança, Froebel destaca o papel materno no estabelecimento da união da criança com a natureza, a sociedade e Deus. Entende que, a partir da influência recíproca nos contatos entre mãe e filhos, ocorre a manifestação das necessidades instintivas e potencialidades inatas infantis (Froebel, 1899, 1912). Às mães e aos educadores dedicou *Mutter und kose-lieder*, na qual enfatiza a importância das músicas e brincadeiras na educação.

Na Alemanha, o seu sistema pedagógico teve a acolhida dos liberais progressistas que, em meados do século XIX, entendiam o jardim-de-infância como parte integrante do plano geral da educação pública. Apesar das pressões políticas que determinaram, na época, o fechamento de várias instituições froebelianas, formou-

se em torno do filósofo uma legião de adeptos de sua metodologia que, mesmo antes de sua morte, já se ocupavam de seu estudo e divulgação.

PRINCÍPIOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Froebel acredita em uma força interna natural impulsionadora do processo de desenvolvimento. Entende, também, que a evolução humana ocorre de modo gradual e contínuo, havendo interligação entre as diferentes etapas da vida. Com isso, todas as manifestações adultas mantêm estreito vínculo com os acontecimentos desde a mais tenra infância. A trajetória do desenvolvimento humano revela a história do desenvolvimento da raça e recapitula a história da criação e do desenvolvimento de todas as coisas (Froebel, 1896). Sem dúvida, uma visão de vanguarda do desenvolvimento infantil. Nas palavras de Dewey (1959b, p.62):

O reconhecimento, por parte de Froebel, da importância das aptidões inatas das crianças, sua carinhosa atenção para com elas e seu influxo para induzir os outros a estudá-las representam talvez a contribuição individual mais eficaz, na moderna teoria educacional, para o reconhecimento amplo da idéia do desenvolvimento.

Contudo, o próprio Dewey faz fortes críticas a Froebel por sua concepção de desenvolvimento e instrumentos educativos (p.62-63).

(...) a sua formulação da noção do desenvolvimento e a organização de artifícios educativos para incentivá-lo foram grandemente dificultadas pela circunstância de que ele concebia o desenvolvimento como o desdobramento de um princípio latente e já formado. Não conseguiu ver que crescimento é crescer, desenvolvimento é desenvolver, e por isso deu maior importância ao resultado, ao produto, do que ao processo.

Dewey detalha o significado de experiência e desenvolvimento em sua teoria progressivista um século depois. No entanto, tais críticas não invalidam as postulações froebelianas, que apontam uma perspectiva apropriada – e mesmo avançada – para seu tempo. Afinal, eram escassos os conhecimentos das ciências (por exemplo, a fisiologia e a psicologia) e plenamente possíveis, à época, as explicações do desenvolvimento humano assentadas em princípios metafísicos e religiosos. Deixadas de lado tais explicações metafísicas, sua teoria é bastante coerente e atual.

Lei das conexões internas: a lei fundamental do desenvolvimento

As postulações de Schelling sobre o significado espiritual da natureza (o sentido transcendental das coisas) tiveram impacto considerável nas formulações

froebelianas. Nesse sentido, Froebel pode ser considerado verdadeiro discípulo de Schelling, por sua doutrina da unidade do espírito e da natureza, em *The education of man* e em seu projeto educativo do jardim-de-infância, que transformou os asilos infantis e as escolas da infância em instituições educativas (Blow, 1896). Como afirma Dewey (1958, p.67), o jardim-de-infância froebeliano é a expressão mais viva da “filosofia altamente romântica e simbólica de Schelling”.

Concordando com Schelling de que o absoluto é o espírito, Froebel (1896, p.1-2) expõe:

Em todas as coisas há vida e reina uma lei eterna. (...) A Unidade está em Deus. Todas as coisas procedem da Unidade Divina, de Deus, e tem sua origem na Divina Unidade, em Deus somente. Deus é o princípio de todas as coisas (...). O divino eflúvio que vive em todas as coisas é a essência de todas elas (...).

A unidade entre o homem, a natureza e Deus, expressa pela lei da conexão interna, aplica-se a todas as instâncias da vida. Reúne o mundo orgânico e inorgânico; está presente no processo de desenvolvimento do indivíduo (a interligação entre as fases evolutivas); unifica as dimensões física, intelectual e espiritual e liga o homem à família e à humanidade. Na confluência entre os elementos da natureza e a existência humana encontra-se a divindade. Segundo Froebel (1896, p.42):

Para tornar o interno externo, e o externo interno, para encontrar a unidade para ambos, esta é a forma externa geral na qual o destino do homem é expresso (...). Então, todo objeto externo vem ao homem com o convite para determinar sua natureza e relações. Por isso ele tem seus sentidos, os órgãos que lhe possibilitam encontrar esse convite. Isso está exaustivamente indicado na palavra *S-inn* (sentido) ou internalização auto-ativa.¹

O princípio de conexões internas inclui a lei da conexão dos contrastes, que Froebel designa como a lei do desenvolvimento e da unificação: mais uma lei da vida. Para ele (1896, p.42):

Toda coisa e todo ser vem a ser conhecido somente quando está conectado com o oposto de seu tipo, assim como sua unidade, sua concordância com seu oposto, essa equação com referência a esta é descoberta. E a completude deste conhecimento depende ainda da completude desta conexão com o respectivo oposto, e ainda a completa descoberta do pensamento ou relação conectada.

Para Froebel, esta representa a forma de conhecer as coisas, efetuando analogias e comparações e, em um movimento progressivo de análise e síntese, procedendo à união entre os contrastes.

A despeito das diferenças filosóficas e interpretativas, a teoria das conexões internas, embora com outras denominações, prevalece nas concepções da psicologia do século XX. Bruner (1956), em *A study of thinking*, postula a atividade mental como fruto do processo de categorização que envolve contrastes e opostos (pertencer ou não à categoria). Para Froebel, o conhecimento é processado quando a criança

relaciona opostos como amor-ódio, quente-frio, etc. Se, para Froebel, pensar é fazer conexões internas, por meio da lei dos opostos, para Bruner, é categorizar.

O editor W. Harris (Froebel, 1896, p.V) destaca que a grande palavra froebeliana é conexão interna, na qual se baseia o sistema do *kindergarten*:

Deve haver uma conexão interna entre a mente do aluno e os objetos que estuda, e isso determina o que estudar. (...) Finalmente, há conexões internas dentro da alma que unificam as faculdades de sentimento, percepção, fantasia, pensamento e vontade, e determina a lei de tais desdobramentos. Conexão inata é de fato a lei do desenvolvimento, o princípio de evolução, e Froebel é o reformador educacional que deu mais que todos para tornar válida a educação que os germânicos chamam "método desenvolvimental".

Ao admitir conexões internas feitas pela criança, Froebel supera a proposta de Pestalozzi de usar as coisas reais como um fundamento para o treino intelectual pelos sentidos, definindo a auto-atividade como princípio central que move a ação da criança. Assim, o filósofo a compreende como ser ativo e criativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto.

Seu método desenvolvimental, embora contendo um princípio latente já formado, como critica Dewey (1959b), é um processo conduzido internamente pela própria criança, que faz conexões com o auxílio do adulto. Em *Education by development*, Froebel salienta que "o desenvolvimento da criança (...) é conectado não somente com o que é perceptível, mas com o que é, em qualquer tempo, perceptível e simbólico" (1899, p.9).

Froebel, ao entender o ser humano como auto-ativo, admite uma conexão interna de dois tipos:

1. entre o indivíduo que aprende e os objetos;
2. entre sentimento, percepção, imaginário, pensamento e vontade, o que chama lei de desdobramentos.

Não concebe categorias distintas na mente, mas vê o conhecimento como resultado do amálgama de sentimento, vontade, imaginário e pensamento. Assim como a mente humana não pensa separadamente da percepção, da razão, do sentimento e da vontade, também a relação entre o indivíduo que aprende e o mundo externo é regida por conexões internas.

Bruner introduz o *New Look*² no campo da percepção, integrada à cognição, ao pensamento à emoção, evidenciando que a leitura do mundo não se faz desgarrada de sua forma de pensar, tal como, um século antes, já anunciava Froebel.

Auto-atividade

Froebel concebe a criança como dotada de auto-atividade, ou seja, pela ação, expressa intenções em contato com o mundo externo. Ao considerar o conheci-

mento como processo de conexão que engloba sentimentos, percepção e pensamento, situa-se no patamar dos grandes pedagogos que pensam a criança nos tempos atuais. Segundo ele (1912, p.23):

A atividade e a ação são os primeiros fenômenos do despertar da vida da criança. Essa atividade e essa ação são, na verdade, a expressão central do interno (...) que aparece em harmonia com sentimentos e percepção, indicando a apreensão e compreensão de si pela criança assim como uma germinação da capacidade individual.

Justifica a auto-atividade em termos metafísicos: "cada ser humano desenvolve a si, de forma auto-ativa e livre de acordo com a lei interna" (Froebel 1896, p.13), enfatizando sua relevância para a educação da criança e a formação do professor. Para o tradutor e comentarista Hailmann (apud Froebel, 1896, p.11)

auto-atividade (...) implica não meramente que o aprendiz faça tudo por si, mas que ele poderá ser beneficiando somente pelo que faz: implica que todo tempo poderá ser ativo, que a atividade pode tomar seu eu interior em todas as fases do ser. A lei da auto-atividade demanda não atividade sozinho, mas todos os lados da atividade do ser humano, o eu total.

Froebel ressalta que, "na boa educação, (...) há liberdade; lei, auto-determinação (...) Deus criou o homem a sua própria imagem: então, o homem precisa **criar** e apresentar-se diante da vida como Deus" (1986, p.13). Hailmann menciona o profundo valor dado por Froebel à atividade criativa que estimula produções com blocos, especialmente novos formatos com o mesmo material, insistindo na reflexividade, na paciência e no respeito pelas coisas existentes.

Considerado "psicólogo" por seu profundo conhecimento da conduta infantil, Froebel insiste no papel da observação para a elaboração de sua pedagogia. "Veja e observe a criança; ela pode ensinar-nos o que fazer" (1896, p.77), ou "Cada um que observa com muita atenção sempre o primeiro estágio de vida da criança encontra (frequente e definitivamente) o impulso da criança para atividade" (1912, p.16). Foi observando a criança que Froebel percebeu o seu interesse em ver o que há dentro do brinquedo, e criou os jogos de construção para "quebrar" e "consertar".

Para Blow (1896), a teoria froebeliana cria espaço para o *self-making*, pois é uma pedagogia que leva à atividade e cita inúmeros exemplos do *Mother play*, de como as mães interagem com os bebês, criando andaimos e, como diria Bruner (1983), dando oportunidade para a elaboração de significados.

Concepção de educação

Froebel é considerado por Dewey (1958) como o primeiro a descrever alguns princípios essenciais da prática educativa com crianças: o exercício da cooperação e

ajuda mútua; atividades impulsivas e instintivas da criança como fontes primárias da atividade educativa; a valorização das atividades espontâneas – jogos, dramatizações, mímicas e movimentos livres – como base da ação educativa; as atividades individuais que aproximam a criança de situações e ocupações típicas da sociedade em que está inserida e da qual deve participar com sua criatividade e produção.

Na pedagogia froebeliana, a educação infantil não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento. A educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo. Para Froebel, a educação é a realização do processo evolutivo no seu supremo estágio, revelando-se no ser humano individual. Desse modo, antes de todos, estabelece o conceito de educação que ainda prevalece (Monroe, 1946).

Nessa perspectiva, o elemento fundamental no processo educativo deve ser a espontaneidade. Embora esse conceito tenha sido anunciado por Pestalozzi, Froebel o ampliou, colocando-o como eixo central de sua pedagogia. Segundo Hughes (1925), o mérito do filósofo alemão foi ter reconhecido que a anarquia não é causada pela liberdade; porém, cultivando a atividade espontânea da criança é que se promove o autoconhecimento e o autocontrole.

Froebel contrapõe-se ao conceito de educação como preparação para um estado futuro. A vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente. A educação ocorre no processo, não no passado ou no futuro. Sua crença em uma força natural que emana do próprio homem e o impulsiona ao desenvolvimento o levou a defender a educação com base na liberdade e no respeito às capacidades de cada indivíduo: “o ensino e a educação devem por necessidade adaptar-se, acompanhar, seguir (só resguardando e protegendo), porém nunca prescrever, determinar, impor” (Froebel, 1896, p.7).

O desenvolvimento ocorre à medida que a criança entra na plena posse dos seus poderes e a sua natureza penetra na unidade da vida que a rodeia. O desenvolvimento futuro é medido pelo mesmo padrão. O objetivo da educação é realizado complementarmente na criança e no adulto. Baseado na concepção de educação como atividade e proporcionando-a pela atividade da própria criança, não há conflito entre o que se diz e o que se pratica. A coerência entre concepções e práticas pedagógicas é outra preocupação de Froebel.

Educação dos menores de três anos

A maioria dos leitores das obras froebelianas desconhece *Mutter und Koselieder*,³ que trata de músicas e jogos para mães e crianças, “um livro para estudar e educar a criança” (Blow, 1896, p.36). Considerada obra prática, passou despercebida como pedagogia para a criança. Admiradora dessa pedagogia, Blow produziu quatro versões comentadas: músicas, movimentos e poemas (*Songs and music of Froebel's mother play*), simbolismo das brincadeiras (*Symbolic education*), carta às mães (*Letter to a mother*) e brincadeiras interativas da mãe com a criança, a chave da filosofia

froebeliana (*Mottoes and commentaries of Froebel's mother play*), obras que fazem parte da coleção editada por Harris.

Comenius (1957), no século XVII, propunha a escola maternal para a educação dos pequenos sob a responsabilidade da mãe. Froebel avançou, propondo uma educação que integra o cuidado e a educação do bebê em casa, sob os cuidados dos membros da família, e criou uma proposta de aprender brincando para a criança menor de 3 anos.

O conceito de *gliedganzen* (membro-totalidade) e a lei das conexões internas fizeram-no valorizar, no processo educativo, a ação interativa: primeiro, entre a mãe e o bebê e, em seguida, entre o bebê e o pai, os irmãos, os parentes e a comunidade.

Em várias passagens de *The education of man* e *Pedagogic of kindergarten*, está presente a idéia central de educação como conexões internas e externas, um processo partilhado entre a criança, a mãe, o pai, os irmãos e a comunidade. Por trás dessa idéia de educação há uma nova concepção de criança que, embora inocente e frágil, esconde uma força pouco conhecida, um dinamismo interno, que encontra em si mesma, o fator de desenvolvimento. A criança não é mais vista como menos, mas como mais. A infância não é mais um período que se deve esquecer, renegar, mas um momento de perfeição. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um ser em germinação.

Educação e cuidado da criança pequena

Froebel (1896, p.65) considera que, ao cuidar do bebê, a mãe auxilia a aquisição da fala:

Dê-me seu braço. Onde está sua mão? Não menos importante é a maneira de levar a criança a conhecer os membros que ela não pode ver, o nariz, os ouvidos, a língua e os dentes.(...) Aqui eu tenho seu ouvido, o nariz, e a criança rapidamente coloca a mão no ouvido ou no nariz.

São exemplos de situações interativas, em que a mãe, em resposta às intenções da criança, auxilia o desenvolvimento da linguagem e a consciência de si e das partes de seu corpo.

Na obra *The songs and music of Friedrich Froebel's mother play*, encontram-se vários exemplos de músicas utilizadas para desenvolver as linguagens verbal, gestual e matemática, pelo ritmo compassado da melodia, dos gestos e das palavras. Blow (1912) destaca a utilização de linguagens integradas por meio das leis das conexões internas e dos contrastes na música *Play with limbs*⁴ (Froebel, 1897, p.2) na versão adaptada de Emily Hustington Miller. A música traz uma alegoria da integração entre a educação e o cuidado da criança pequena no ato de trocar fraldas. A mãe vai movimentando os braços e as pernas do bebê, em ações ritmadas, enquanto canta, o que remete para a diversidade das linguagens motora, verbal e até matemática (Froebel, 1897, p.3-4).

Em *Letters to a mother*, Blow (1912, p.34-66) comenta cartas de Froebel às mães sobre como a criança se faz (*self-making*) com o auxílio do adulto, que deve usar energia e disciplina nesse propósito. Em um dos exemplos, utiliza a brincadeira com os membros para mostrar que a criança revela-se por meio da ação iniciada livremente de movimentar os pés. Inibir o movimento, pela barreira que a mãe faz com a mão, possibilita a consciência dessa ação motora, o que é justificado pelas leis das conexões e dos contrastes.

Froebel menciona a reflexão sobre as próprias ações, como diria Dewey (1959a), ou a autoconsciência, conhecer-se a si e suas ações. Nesse processo interativo, a autoconsciência não se faz sozinha, mas em contato com o outro. É a mãe que vai dando à criança as condições para a tomada de consciência de situações, como a de um bloco de construção que se transforma em cachorro ou a de onde está o nariz, que representam processos de autoconsciência decorrente de intersubjetividades, em processos de interação, analisados posteriormente por Vygotsky (1988).

ATIVIDADES E LINGUAGENS INFANTIS

Brincar

Dewey (1958, p.120) reconhece a importante contribuição de Froebel para a compreensão do papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança e sua inserção na prática educativa.

Há muitas evidências de que Froebel estudou cuidadosamente – de forma indutiva, poderíamos dizer hoje em dia – as brincadeiras das crianças de seu tempo e os jogos que as mães jogavam com suas crianças. Ele fez um grande esforço – como em seu texto *Mother play* – para mostrar que certos princípios de grande importância estavam envolvidos. Ele teve que conscientizar sua geração de que essas coisas não eram meramente triviais e infantis porque feitas por crianças, mas eram fatores essenciais em seu crescimento.

Apesar do empenho em divulgar o papel do brincar, Harris salienta que “o *kindergarden*, ao usar os dons e ocupações, não usou o melhor do que Froebel inventou. A peculiar contribuição de Froebel está nas brincadeiras e jogos que escreveu no *Mutter und Kose Lieder*,⁵ e explicou-o com toda a sua filosofia (Froebel, 1896, p.XIII).

Na teoria de desenvolvimento infantil froebeliana, o brincar ocupa um espaço essencial. Como define o autor (Froebel, 1896, p.54-55): “Brincar é o mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-ativa do interno – representação do interno da interna necessidade e impulso”.

Ao postular o brincar como a fase mais significativa do desenvolvimento da criança, Froebel (1896, p.55), aproxima-se de Vygotsky (1988):

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Froebel antecipa concepções sobre o brincar, como a seriedade (Huizinga, 1951), o envolvimento (Leavers, 2000), a auto-atividade, o caráter livre (Brougère, 1995; Kishimoto, 1996, 1997), o estado de alegria e bem-estar (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Shonkoff e Meissels, 2000).

O germen do jogo para a vida futura também já está posto por Froebel: “As brincadeiras das crianças são as folhas germinais de toda vida posterior (...). A vida posterior do homem, mesmo para o momento em que poderá deixá-la, tem sua fonte no período da infância” (1896, p.55-56). A relevância do brincar continua a ser ressaltada na década de 1990, “os anos dourados” para a infância, com estudos da neurologia sobre os efeitos do bem-estar no desenvolvimento da criança (Shonkoff e Meissels, 2000). Froebel já divulgava, um século antes, os efeitos do bem-estar no desenvolvimento da criança, em sua principal obra, *The education of man* (1896, p.22):

Relaxamento, alegria e sorriso indicam nos sentimentos da criança que está adaptada ao puro, não perturbado desenvolvimento de sua natureza, de sua natureza humana, da vida da criança, a vida humana na criança (...). Agitação, tristeza, lágrimas indicam em sua primeira aparência o que é oposto ao desenvolvimento da criança, do ser humano (Froebel, 1896, p.22).

Em *Pedagogic of kindergarten*, menciona como as roupas devem garantir o bem-estar da criança, já que a liberdade dos movimentos contribui para o brincar e afeta seu espírito (Froebel, 1912, p.63-64):

No sentido de tomar a criança neste período apta para mover e brincar; para desenvolver e crescer livremente, e sem obstáculo, suas roupas precisam ser livres de laços e pressões de todos os tipos; para isso vestimentas precisam afetar o espírito da criança. A vestimenta da criança não pode cegar o corpo; deve ter em mente, na alma da criança, o mesmo efeito para o corpo. (...) Vestimenta é um dado importante, para a criança ou o adulto.

O bem-estar está na base de condutas relacionadas ao brincar. Ao valorizar a liberdade e questionar a arbitrariedade como condições para o brincar, critica sua associação ao ensino. Rabelais, em *Pantagruel*, alertava para o excesso de treino; Fenélon, a eficácia do brincar; Locke, a liberdade do brincar; Schiller, o profundo

significado do brincar; Richter, em *Levana*, afirmava que o brincar da criança é a primeira frase poética (criativa) do homem. Para Hailmann, “a Froebel cabe o crédito de ter encontrado a verdadeira natureza e função do brincar”. (1896, p.58).

Froebel entende que a mãe, mesmo sem instrução, brinca com a criança e a educa, trazendo o significado da linguagem no contexto da brincadeira. Psicólogos como Bruner (1983a, 1983b, 1996) mostram que mães de todas as partes do mundo introduzem as crianças nos significados da linguagem pela brincadeira. Segundo Froebel (1896, p.64):

A mãe natural faz tudo isso instintivamente, sem instrução e direção; mas isso não é suficiente: é preciso que ela faça isso conscientemente, como um ser humano agindo sobre outro que está crescendo em consciência (...) e conscientemente levando para o contínuo desenvolvimento do ser humano, em uma certa vida de conexão interna.

Aquisição da linguagem por meio do brincar

Para Froebel (1896, p.90), pela mediação do adulto, objetos de interesse da criança adquirem nomes e significados, tarefa fundamental para o conhecimento do mundo do bebê:

Este período, então, é proeminentemente o período de desenvolvimento da fala. Então, em tudo que a criança faz, é indispensável que o que fala fique claro e definitivamente designado pela palavra, conectado com a palavra. Cada objeto, cada coisa, se torna tal somente pela palavra.

A primeira fala da criança vem pelos gestos, como assegura em *The education of man* (1896, p.45): “Agora, como já indicamos, tais movimentos da face e do corpo são, de início, representações do interno no externo”. Denomina tais brincadeiras como primeiras frases da criança, as quais devem ser cuidadosamente observadas. A integração entre os significados, o gesto e a fala podem ser vistos no interesse da criança pelo cachorro, o que leva a mãe a verbalizar denominações e coisas em movimento nesse processo interativo (Froebel, 1896, p.68-69).

A mãe mostra à criança coisas em movimento: (...) O cachorro diz “au-au!” E depois diretamente da palavra ao nome, do ouvido para a visão: Onde está o “au-au?”.

Similarmente ela atrai a atenção da criança para a mutabilidade das coisas. “Papa vem” ou “tia, papa”. Novamente, mostrando a automobilidade das coisas, “venha, Kitty, meu cachorro” e “Corre, Kitty, corre”. Ela incita a criança à atividade corporal “Segura a flor” “Pega Kitty” ou, vagarosamente, rolando a bola, “Pega a bola”.

Na obra *Pedagogics of the kindergarten*, Froebel (1912) descreve como a criança adquire a linguagem por meio do brincar. Em várias passagens, mostra como as brincadeiras interativas de mães-filhos integram emoções e pensamento, condu-

zindo o olhar, o movimento, o som, o gesto e as significações. E indaga: “como formar o brincar-palavra da criança?” (p.40).

O autor propõe a observação do desenvolvimento da criança, ou de como ela estabelece as conexões, para dar suporte às situações e aos objetos focalizados por ela. Esse suporte significa o aproveitamento das brincadeiras para dar nome às situações e aos objetos de atenção da criança.

Para Froebel (1912, p.42), as ações da criança são integradas, recaindo o foco não no conteúdo, mas em seu desenvolvimento integral:

nós podemos assinalar que é altamente importante para a educadora observar sempre o primeiro e claro traço de articulada conexão da natureza corporal, intelectual e espiritual da criança, (...) e assim nenhuma dessas direções da natureza da criança poderia ser levada ou cultivada, no desenvolvimento da criança às expensas do outro (...) o fundamento real, o ponto de partida do desenvolvimento da criança é o coração e as emoções.

Ao propor, no brincar, a trilogia: *criar, sentir e pensar*, Froebel (1912, p.56) mostra o valor da ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação. As concepções sobre o desenvolvimento infantil, nesse aspecto, são similares às da maioria dos psicólogos atuais. Wallon (1950) destaca as emoções como desencadeadoras das ações da criança. Bruner (1983a, 1983b) e Vygotsky (1988) evidenciam a integração da atividade infantil. O pecado de Froebel foi assumir o inatismo das conexões internas, o que enfraquece a noção do desenvolvimento como processo, tema bastante recorrente em suas obras. Eliminando esse dado, fruto de concepções do seu tempo, sua teoria continua atual como base para a pedagogia da infância.

Para Froebel (1912), a mãe nomeia o efeito da ação da criança sobre o objeto ao verbalizar “a bola rola”, ou o local, “está ali”, e cria condições para a compreensão do fenômeno e sua denominação. Muitos, quando se deparam com quadros contendo figuras de movimento com a bola, imaginam “exercícios mecânicos”. Entretanto são representações gráficas de brincadeiras interativas de mães com crianças para desenvolver o que chama *brincar-palavra*.

Froebel explicita, à semelhança de Bruner (1983a, 1983b), o saber-fazer que a criança adquire em ações com a bola e a aquisição da linguagem que a acompanha. Fechando a mão sobre a bola: “Onde está a bola?”. Abrindo a mão: “Aqui está a bola”. (1912, p.45-46). Tais brincadeiras são similares às pesquisadas por Ninio e Bruner (1978). Froebel, menciona que, nas brincadeiras interativas, há ação livre e espontânea, exploração e seqüência de ações que são compreendidas pela criança. O brincar envolve o clima interativo e prazeroso com situações marcadas por uma pergunta, uma resposta e um *feedback*. Esses três elementos, considerados importantes por Ninio e Bruner na seqüência de aquisição de palavras, já estão em germinação nos exemplos incluídos nas obras de Froebel (1896, 1912).

O uso de blocos de construção, como objetos substitutivos, proporciona o desenvolvimento simbólico: “Agora a bola virou uma galinha: tip, tap, tap, a gali-

na vem correndo. Agora o cachorro: Opa, vai o cachorro sobre a cerca” (Froebel, 1912, p.470). Contar histórias e representar situações com o uso de objetos:

seis blocos formam uma avenida; pai e mãe, irmãos e irmãos vão andar nela. (...) três ou mais blocos formam um cavalo e seu potro; dois blocos juntos semelhantes a um representam um boiadeiro - então, a criança tem a manada e o boiadeiro. O boiadeiro pode dirigir o, logo, muda, seis blocos formam o estábulo com duas cocheiras e dois blocos são duas vacas, etc. (Froebel, 1912, p.181)

É o jogo de construção dando suporte à situação imaginária.

O brincar envolve a criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento, as mães e os pais. Froebel esclarece (1912, p.52):

A criança, na companhia do pai, cresce, escala com ele, com sua ajuda; tudo isso é oferecido em múltiplas formas pelas brincadeiras com a bola, que pode ser proeminente, o pai vê em sua relação com a criança, chamando por sua força, consideração, reflexão, mas também usando a força do desenvolvimento. Por meio do brincar precoce, especialmente o que é conectado com a fala, a mãe, com toda a sua ternura, entra na vida da criança.

O desenvolvimento físico ocorre quando a criança aprende a segurar a bola com mais equilíbrio, a ficar em seu centro de gravidade. Embora tenha consciência de que, ao brincar, ela aprende a fortalecer os músculos de todo o corpo, Froebel preocupa-se mais com o brincar livre ou em interação com o adulto, que leva ao desenvolvimento do imaginário.

A bola é o exemplo da representação da unidade divina e da natureza porque contém em si conteúdo, massa, matéria, espaço, forma, cor, som, tamanho e figura, possibilitando a exploração de tais características pela criança quando em conexão com os pais. “Assim, a bola, é um veículo de conexão entre a mãe e a criança, entre pais e criança - é a conexão entre a criança e seu ambiente próximo - e em geral um veículo de conexão entre a criança e a natureza; e a bola conecta a criança com a natureza assim como o universo conecta o homem com Deus” (Froebel, 1912, p.54).

Froebel (1912) dedica o Capítulo VI da obra *Pedagogics of the kindergarten* aos brinquedos e brincadeiras da criança que contribuem para o seu desenvolvimento. Observa bebês, nas primeiras semanas de vida, que se interessam por objetos que se movem no espaço que brilham. “A mãe, enquanto supre a criança com leite morno, chama sua atenção para as coisas que brilham, que se movem e denomina com palavras: ‘a pequena luz’ ou ‘o pássaro’” (p.64).

Propõe uma pedagogia do brincar, que respeita o interesse da criança, conduzida pela mãe e pelo pai, em processos interativos, e o brinquedo como recurso para a auto-atividade e o desenvolvimento da fala. A preocupação com o brincar da criança já começa muito cedo na esfera do próprio corpo e com objetos pendurados perto de sua visão. Móveis já fazem parte da rotina de educação de bebês. Conforme Froebel (1896, p.48-49):

Neste estágio do desenvolvimento, a criança (...) começa a brincar com seus membros - suas mãos, seus dedos, seus lábios, sua língua, seus pés assim como com a expressão de seus olhos e face (...) No sentido de evitar deixar a criança na cama mentalmente desocupada, é aconselhável suspender, em uma linha à altura da vista da criança, uma gaiola de pássaros cantadores vivos. Isto assegura ocupação para os sentidos e a mente, aproveitável em muitas direções.

Segundo Hailmann (Froebel, 1896, p.49), “as mulheres de Appenzell, usualmente grandes amantes da liberdade, substituíram o ‘móvil’ vivo por um pássaro artificial com papel brilhante e colorido. Froebel, ele próprio, após um período, propôs trocar os pássaros por bolas do seu primeiro dom”. O comentarista de Froebel analisa a fala do bebê, citando a repetição de sons e termos onomatopaicos, etc. São jogos repetitivos de reprodução de sons, típicos de crianças dessa idade.

Como bom observador, Froebel (1896, p.54) percebe que a criança, nos primeiros tempos, não se diferencia dos objetos que a circundam e compreende a natureza antropomórfica do pensamento infantil:

Brincar e falar constituem elementos em que a criança vive. Assim, a criança neste estágio dá a cada coisa as faculdades de vida, sentimento e fala. Ela imagina que as coisas podem ouvir. Porque a criança começa a representar seu ser interno externamente, ela reproduz a mesma atividade a tudo, para a pedra e pedaço de madeira, para a planta, a flor e um animal.

Linguagens integradas

Froebel considera importante a experiência de fazer, de usar as mãos, de empregar a expressão plástica. Critica o processo de desenvolvimento intelectual que se restringe à expressão de idéias apenas com palavras e que não reconhece o valor das coisas. A expressão de idéias pelas mãos assegura sua formulação em palavras e relação das coisas com os símbolos impressos. Froebel antecipa-se ao século XX ao mostrar a relevância das múltiplas linguagens para expressão do conhecimento do mundo (1896, p.77).

Então, a representação de objetos pela linha leva logo a criança à percepção e representação da direção na qual age a força. “Aqui flui o riacho” e, dizendo isso, a criança faz uma marca, indicando o curso do riacho. A criança desenha linhas significando uma árvore. “Aqui cresce outro braço e aqui ainda outro” e como fala ela desenha a árvore, e as linhas indicam os ramos.

Pelo grafismo, a criança desenvolve o processo de atribuição de significações para a construção do pensamento simbólico (1896, p.50):

Com a linguagem começa a expressão e a representação do interno, com a linguagem coloca-se a organização ou a diferenciação de fins e meios. O ser interno

é organizado, diferenciado, e luta para fazer-se conhecido (*Kund thun*), para anunciar-se (*verkündigen*) externamente. O ser humano luta por seu poder auto-ativo para representar seu ser interno externamente, de forma permanente e com um material sólido; e essa tendência é expressa na palavra *Kind* (criança), *K-in-d*, que cabalmente pela palavra significa, conforme o tradutor, um retorno à palavra *Kind thun* e *verkündigen*, que designa o estágio de desenvolvimento.

Froebel indica que a palavra e o desenho são formas de representação (1896, p.79): "(...) semelhante à palavra, nunca é coisa em si, mas somente uma imagem da coisa. A faculdade para desenhar é, então, inata na criança, no homem assim como a faculdade da fala".

Froebel já percebera a capacidade instintiva do ser humano para a linguagem e a sua representação: "Há na arte, também, um lado onde (o ser humano) toca a matemática, a compreensão; outra onde ele toca o mundo da linguagem" (1896, p.226). Além disso, observara não só a emergência da linguagem oral no movimento, mas da matemática aliada às canções e poesias, nos traços do desenho infantil e nas coleções de objetos que a criança organiza. Ao perceber como ela aprende intuitivamente o número, fazendo espontaneamente classificações e juntando objetos, Froebel aproxima-se das concepções piagetianas: "Por longo tempo, a criança não pode dizer os numerais, que em si são vazios e sem significados para elas, sem a ajuda de objetos que enumera" (1896, p.83).

RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA E FORMAÇÃO DO ADULTO EDUCADOR

Educação e responsabilidades da mãe, do pai e da família

Compreender *Mother play* requer entender a vida de Froebel e mergulhar em seu pensamento (Blow, 1896). Apaixonado pela educação, dedicou 24 anos de sua vida a experiências educacionais e, compreendendo a relação indissociável entre a mãe e a criança, "estudou a infância e a maternidade em sua união e influência recíproca" (Blow, 1896, p.10).

Para Froebel, a lei das conexões internas e externas está na base do sentimento de pertencimento da criança à comunidade. Tal sentimento une a criança com a mãe, o pai, os irmãos e as irmãs em alta unidade espiritual, descobrindo depois que todos, como seres humanos sentem e sabem que estão em comunidade e unidade com o alto princípio – com a humanidade, com Deus. O sentimento de comunidade é o início de toda verdade espiritual e religiosa, de toda genuína unificação com Deus (Froebel, 1896, p.25).

A formação de educadoras(es) da criança pequena

Comenius (1956) foi o primeiro a pensar na formação de educadores para a escola maternal. Froebel, por sua vez, sistematizou um curso envolvendo não só

mães, mas também educadores (pais e comunidade). Teve a compreensão do papel do brincar e das conexões internas e externas como eixos da pedagogia do adulto. Pensou nas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas (educação no âmbito doméstico) e nas maiores (educação no jardim-de-infância). Diferenciou a educação infantil do ensino fundamental.

Na obra *Education by development*, Froebel (1899) expõe seu plano para um curso de formação de professores para educação infantil. A meta do curso era "desenvolver e educar a criança desde seu nascimento até o tempo de preparo para começar a vida escolar, e assim para começar a instrução na escola propriamente dita" (p.230-231). O curso deveria formar:

1. a mulher como auxiliar educacional para a casa ou família; a formação de educadoras (*nursery maids* e *nurses*) para o primeiro estágio da infância;
2. a formação de diretores e educadores dos círculos de crianças e uniões infantis, os verdadeiros jardins de infância (p.230).

O curso era destinado às mulheres, mães e educadores do primeiro estágio da infância que se ocupavam das crianças no ambiente familiar, assim como às educadoras (jardineiras) e aos diretores dos círculos de crianças e uniões infantis fora do ambiente doméstico.

Froebel destinava seu curso de formação a auxiliares, educadores e diretores com idades entre 15 a 20.⁶ A primeira etapa era voltada à educação infantil e a segunda, ao ensino das letras, que correspondia ao antigo primário. No Brasil, Rui Barbosa, no final do Império, sugere um curso para formação de jardineiras que não chegou a ser implantado. Anália Franco, em São Paulo, implementa um curso, de dois anos, destinado a profissionais de creches e escolas maternas de sua organização (Kishimoto, 1988).

Embora Froebel considerasse necessário um curso de maior duração, a primeira fase destinada à educação infantil dispunha de 26 semanas, em tempo integral, das 8 às 19 horas (cerca de 1.430 horas), buscando a integração entre a teoria e a prática do brincar, realizado no centro de formação e nas instituições infantis, desde o início do curso. Froebel organiza obras contendo músicas e poesias adaptadas à cultura infantil e à formação do adulto. Susan E. Blow separou e organizou as músicas e poesias froebelianas destinadas aos adultos em *Mottos and commentaries of mother play* e, às crianças, em *The songs and music of Friedrich Froebel's mother play*.

Percebendo a especificidade do bebê e de crianças maiores, Froebel (1899) fixa metas distintas relacionadas ao brincar infantil para educadores da primeira fase da infância e jardineiras e diretores. As mesmas canções, na versão para as mães, focam a função de educadora e, para as crianças, remetem ao prazer de brincar e expressar intencionalidade. Froebel antecipou a formação profissional compreendida por Knowles, no final dos anos de 1960 (apud Merriam, Caffarella, 1999, p.272), como *andragogia*,⁷ a arte e ciência que auxilia o adulto a aprender e

que difere da arte e ciência de aprendizagem da criança. Prepara, para as mães, materiais de suporte como as canções e cartas que comentam as ações com as crianças e, para as crianças, canções, movimentos e pautas musicais.

Froebel divulga uma concepção de formação profissional que exige a compreensão da relevância do brincar, primeiro na esfera do adulto, para chegar ao universo infantil. Sua teoria de conexões internas e externas assegura esse pressuposto. Um dos eixos de seu projeto de educação incluía o trabalho manual, que não foi adotado na Alemanha, mas nos países escandinavos.

O projeto *Volkserziehungsanstalt* previa o uso do trabalho manual para ser adotado em Helba, Alemanha, mas não foi realizado. A integração entre o fazer e o pensar, aliado às representações, motivou-o a divulgá-lo em 1829, pressupondo "o esforço criativo, a união e interdependência do fazer e pensamento, representação e conhecimento, arte e ciência" (Hailmann, apud Froebel, 1896, p.38). Como proposta de educação em tempo integral, parte do período destinava-se à escolarização e, no outro, a atividades variadas. A lista envolvia produzir utensílios de cozinha, colecionar objetos da natureza, de arte e do campo, fazer dobraduras, encapar e recuperar livros, cuidar de pássaros, galinhas e patos, realizar trabalhos com madeira, brincar com ervilhas, modelar com argila, desenhar e pintar, etc.

Na Alemanha, o projeto não foi adiante. Na Finlândia, em 1866, Cygnaeus, um admirador de Froebel, introduziu o trabalho com madeira (*slöjd*) como atividade obrigatória nas escolas do país. Bem-sucedido na Finlândia, propagou-se para a Suécia e ganhou o suporte de Clausen-Kans na Dinamarca. Pode-se aventar que o desenvolvimento dos jardins froebelianos nos países escandinavos teve um diferencial, se comparado a outros países, em decorrência da introdução de trabalhos com madeira e da própria cultura nórdica, de maior valorização da criança e das brincadeiras simbólicas.

DESCONSTRUÇÕES E CONSTRUÇÕES, HERANÇAS E EQUÍVOCOS

Desconstruções e construções

Froebel revê concepções de Pestalozzi sobre a educação elementar e o ensino mútuo como apropriados para crianças de 3 a 7 anos, construindo uma imagem de criança ativa e criativa nos jardins-de-infância. Nesse sentido, propõe o desenvolvimento livre das crianças, divergindo da escolarização pleiteada em sua época e aproximando o trabalho dos jardins-de-infância ao da família.

Com Froebel, o que estava apenas esboçado em Richter e Hoffman torna-se um programa de educação coerente, que coloca o jogo no centro do processo pedagógico, ao menos para as crianças menores de 7 anos (Brougère, 1995).

Ao considerar o jogo como sério, à semelhança de Richter, rompe com a noção de frivolidade, fazendo emergir um novo paradigma do jogo no pensamento romântico. O jogo abandona sua relação multissecular com a frivolidade para se tornar parte da educação natural, em um quadro finalista em que a natureza não

pode enganar-se. A originalidade de Froebel, hoje senso comum na educação infantil, é vincular o papel do jogo na primeira infância à concepção de material estimulante, específico, manipulável e simbólico (Dewey, 1958; Brougère, 1995). Não se trata de um material para "aquisição de conteúdos", mas para exploração livre e espontânea.

Froebel entende o jogo como ação livre e demonstra a potencialidade do material, dos dons, que se tornam educativos quando, por meio da auto-atividade, a criança exterioriza seu saber e desenvolve-se. O jardim-de-infância diverge da escola e assemelha-se às práticas familiares. A especificidade infantil requer uma prática que não foque o conhecimento sistematizado, mas o desenvolvimento e a aprendizagem auto-iniciada pela criança, tão comum no contexto familiar. Hoje, os jardins-de-infância tornaram-se escolas dominadas pelo controle do adulto, sem espaço para a iniciativa da criança.

Em *Symbolic education*, Blow (1911, p.3-15) introduz a noção de *gliedganzen* (membro-totalidade), evidenciando a desconstrução realizada por Froebel em direção contrária à de Rousseau, que defendia o atomismo, a teoria dominante de seu tempo, ao pleitear a educação de Emílio isolado do mundo. Assim, Rousseau propõe o isolamento, enquanto Froebel valoriza o todo e as conexões. Pestalozzi aproxima-se de Rousseau em sua visão das percepções, dos sentidos, mas Froebel distancia-se de ambos ao incluir os sentimentos e as experiências anteriores como parte do processo de percepção, que não é mera constatação dos sentido, porque envolve todo o ser. Para Susan Blow, grande divulgadora da pedagogia froebeliana, a mente de Pestalozzi foi um campo de batalha entre a concepção de desenvolvimento de Froebel e o atomismo herdado de Rousseau.

Apesar da postura romântica de colocar na base do desenvolvimento pressupostos religiosos e naturais, pode-se dizer que Froebel está mais próximo dos pedagogos do século XX, pois evidencia como a percepção não é um fenômeno solitário, uma vez que depende de pensamentos e de sentimentos. Ele enfatiza, mais que Pestalozzi, a espontaneidade da ação, o poder da criança e a forma ativa e cooperativa do professor, que urge viver (aprender e fazer) com a criança. O viver tem o sentido de aprender e fazer. Não é preparo para a vida futura, é a própria vida, como insiste, mais tarde, Dewey (1959b, 1967).

Harris (apud Froebel, 1896, p.VII) menciona conexões internas de três tipos:

1. entre a mente daquele que aprende e os objetos que estuda;
2. entre os objetos e os símbolos, como a fala e a escrita;
3. entre a alma (auto-atividade) que une as faculdades de sentimento, percepção, fantasia, pensamento e volição e determina a lei do desabrochar.

Froebel não concebe categorias distintas na mente, mas entende que o conhecimento é conectado pelo amálgama de sentimento, vontade, imaginário e pensamento.

Para Hughes (1897), o caráter filosófico e investigativo do pensamento froebeliano avança além das inspirações instintivas pestalozzianas. Froebel cons-

truiu sua pedagogia pela experiência e pela investigação, ao longo dos 30 anos de estudos da criança nos braços das mães e em diversos contextos, o que lhe possibilitou reconhecer a força intrínseca da criança para o desenvolvimento e a auto-atividade produtiva como essencial para a formação do ser humano. Por isso, acreditou na possibilidade de realizar a educação infantil centrada na auto-expressão, tendo muita clareza sobre a função simbólica do pensamento infantil. Superando as práticas de Pestalozzi assentadas na imitação e na reprodução, defendeu a espontaneidade e a criatividade das crianças.

Para Pestalozzi, o conhecimento provém dos sentidos, da associação com os objetos reais, em um movimento de fora para dentro. Froebel, por sua vez, vê a criança como ser ativo, que estabelece conexões internas, que tem o dom inato da aprendizagem, que usa sua experiência por intermédio da auto-atividade, que faz reflexões com o auxílio de adultos e, assim, chega à autoconsciência. Embora o método de desenvolvimento da criança postulado por Froebel sofra de um simbolismo exacerbado, seu mérito está no fato de insistir sobre o valor de ações conduzidas pela própria criança, que realiza conexões com o auxílio do adulto.

A auto-atividade, outro conceito-chave, evidencia o protagonismo da criança. A meta de Froebel é educar através da auto-atividade e investigar a relação das atividades da criança no brincar para o crescimento da mente. Nesse processo, a criança avalia o que pode fazer e descobre espontaneamente suas possibilidades.

Froebel criou um sistema de educação que começa no bebê, na família (mãe, pai, irmãos e parentes) e continua na comunidade, nos círculos infantis ou *kindergarten*, e prossegue no ensino fundamental. Os métodos de Froebel, após revisão, foram adotados por Mme. Pape-Carpentier nas escolas maternais da França, por Dewey, nos Estados Unidos, por Montessori, na Itália, por Decroly, na Bélgica, por Kerschenteiner, na Alemanha, por Claparède, na Suíça, e por vários educadores no Brasil (Kishimoto, 1988), que preferem aos métodos intuitivos, mais estáticos, os ativos que suscitam o interesse na criança.

Heranças e equívocos vistos com a expansão da teoria froebeliana

Blow (1912, p.55) cita duas apropriações inadequadas, muito populares, do sistema froebeliano: educação da ameixa doce (*sugar plum education*) e educação do vaso de flor (*flower-pot education*).

A educação da ameixa doce, em seu aspecto moral, significa persuadir, adular, subornar; em seu aspecto intelectual, é ficar apenas no interesse da criança. A meta da educação não é a felicidade, mas a bondade; a meta da educação não é o interesse da criança, mas o incitar e guiar esta auto-atividade (p.57).

Para Froebel, a auto-atividade leva ao esforço e ao verdadeiro interesse, que não pode ser fruto de adulação; o caráter precisa ser formado com esforço, concepção similar à de Dewey (1959b, 1975), para quem o interesse ou a auto-atividade devem ser acompanhados de esforço. Não se trata, portanto, de uma educação

adocicada que atenda os interesses imediatos e passageiros da criança. A educação do vaso de flor significa o esforço para tornar a criança inteligente e boa por meio de um ambiente artificial perfeito, como colocar a planta em ambiente artificial, para mantê-la em segurança, junto a uma ensolarada janela do quarto. Ambas as perspectivas são contrárias à liberdade porque utilizam um ambiente artificial e favorecem impulsos cegos. Froebel dimensiona o suporte do adulto, sem destruir a liberdade da criança e sua capacidade de auto-atividade.

Blow (1912), em autocrítica, alerta para as apropriações inadequadas da teoria froebeliana, em decorrência do desconhecimento de *Mother play (Mutter und Koselieder)* entre seus divulgadores:

O estudo do *Mother play* ensinou-me verdades as quais eu não conhecia quando eu mais necessitava; eu poderia evitar muitos erros e poupar muitas tristezas. Com a esperança de que meu livro possa auxiliar outros a evitar meus próprios erros, eu me submeto a um generoso julgamento dos leitores, muitos dos quais são meus amigos (p.XVIII).

Na expansão dos jardins-de-infância, predominou o uso de dons e ocupações,⁸ sem relação com as conexões internas e os *gliedganzen* (membro-totalidade). A pouca compreensão da criança como auto-ativa, criativa, cooperativa e dotada de múltiplas linguagens, que aprende e que se desenvolve através do brincar, levou a maior parte das experiências a uma pedagogia mecanicista e repetitiva.

Se, nos Estados Unidos, o simbolismo da teoria froebeliana foi pouco compreendido, predominando a lógica dos dons e ocupações, essa mesma orientação foi adotada por outros que tiveram o primeiro contato com o *kindergarten* americano, entre eles o Japão (Wollons, 1993; Kishimoto, 1995) e o Brasil (Kishimoto, 1990, 1996, 1998, 2000; Pinazza, 1997).

Especialmente no Estado de São Paulo, na época de implantação do jardim-de-infância, as publicações mais substanciais sobre as práticas educativas froebelianas aparecem em dois importantes periódicos oficiais: *Revista do Jardim de Infância*, de 1896 e 1897, uma espécie de manual metodológico, e *Revista de Ensino*, de 1912, as únicas fontes de sugestões pedagógicas para o jardim. Do caráter prescritivo das orientações, depreende-se a ênfase em lições com dons e ocupações e em ações mecânicas e de cunho eminentemente disciplinar (Pinazza, 1997).

A tradução literal das canções e dos poemas elimina a beleza poética que tinge as cores de cada cultura. A adaptação do material ao contexto da época e aos interesses das crianças garante o sucesso da pedagogia froebeliana. A falta de adaptação levou ao fechamento do jardim-de-infância da Escola Americana, do pastor George W. Chamberlain, dirigido por Horace Lane, em São Paulo, no final do século XIX. O anexo à Escola Normal Caetano de Campos exigiu, antes de sua abertura, em 1896, a tradução e a adaptação à cultura brasileira das canções e dos poemas pela especialista em literatura infantil Zalina Rolim (Kishimoto, 1988). No Japão, quando da instalação do primeiro jardim, houve preocupação em adaptar o material froebeliano à cultura japonesa (Wollons, 1993; Kishimoto, 1995).

O uso exclusivo dos dons e das ocupações retirou os jogos e os brinquedos infantis das práticas educativas. Froebel distingue o brincar da ocupação. As ocu-

pações com os blocos de construção, mesmo acompanhados de canções,⁹ são exercícios dirigidos pelo adulto para a aquisição de conteúdos. Aqui está o ponto fraco desse tipo de atividade, ou seja, a direção do adulto voltada ao estudo de conceitos como superfície, canto ou ângulo, forma, número, etc. Práticas como a de utilizar as oito partes do cubo juntas e dizer "Um todo" ou dividir pela metade e dizer "Duas metades!" (Froebel, 1912, p.138) são inadequadas, porque é o adulto, e não a criança, que inicia a ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Froebel, como reformador pedagógico de seu tempo, valoriza a expressão espontânea da criança e, como psicólogo da infância, transporta à prática pedagógica os princípios psicológicos, reconhecendo o poder natural da criança de simbolizar e estabelecer relações entre os objetos. Como destaca Cambi (1999, p.427), pela primeira vez, depois de Rousseau, uma pedagogia – a de Froebel – redefiniu organicamente a imagem da infância.¹

Uma pedagogia da infância que valorize a atividade e a participação criativa da criança e considere o brincar como essencial no plano curricular e metodológico não pode prescindir dos pressupostos filosóficos de Froebel. Embora seu simbolismo exacerbado seja inadequado, não se pode negar o caráter inovador e humanista das idéias froebelianas a respeito da natureza da criança pequena e das práticas educativas.

NOTAS

1. Em nota de rodapé, o tradutor Hailmann comenta que S-inn é um jogo de palavras: *Sinn* e *Selbsttätige INN-erlichmachung* (sentido e internalização auto-ativa).
2. Publicações dessa fase: Bruner e Goodman. Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v.42, p.33-55, 1947; Bruner e Postman. Emotional selectivity in perception and reaction. *Journal of Personality*, v.16, p.69-77, 1947; Bruner e Postman. An approach to social perception. In *Current Trends in Social Psychology*. W. Deming (ed.). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1948; Miller, Bruner e Postman. Familiarity of letter sequences and tachistoscopic identification. *Journal of General Psychology*, v.5, p.129-139, 1954. E mais de 20 outros artigos em diferentes periódicos especializados até meados dos anos 1950, quando se iniciam os estudos sobre o pensamento. Ver, também, obra editada por Bruner e Krech. *Perception and personality: A symposium*. New York: Greenwood Press Publishers, 1968.
3. *The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play* é uma versão de *Mutter und Koselieder* traduzida para o inglês e comentada por Susan Blow, com canções adaptadas por Henrietta R. Eliot.
4. *Up and down, and in and out.*
Toss the little limbs about;
Kick the pretty dimpled feet-
That's the way to grow, my sweet!

*This way and that,
With a pat-a-pat-pat.
With one, two, three,
For each little knee.
By-and-bye, in work and play,
They'll be busy all the day;
Wading in the water clear,
Running swift for mother dear,
So this way and that,
With a pat-a-pat-pat,
And one, two, three,
For each little knee.*

5. Inclui canções e músicas para crianças, traduzida e comentada por Susan E. Blow, no volume XXXL da coleção editada por Harris como *Mottoes and commentaries of Froebel's mother play*.
6. Foram divulgados por Froebel (1899, p.241) no Curso de Treinamento para Educadores de Crianças, Profissionais e Educadores de Educação Infantil, Keilhau, Near Rudolstadt, outubro de 1847.
7. Características dessa aprendizagem: 1) enquanto a pessoa amadurece, seu autoconceito move-se de uma personalidade dependente para autodireção; 2) o adulto acumula um reservatório de experiência crescente, que é rica fonte de aprendizagem; 3) a prontidão do adulto para aprender é relacionada com tarefas desenvolvimentais de seu papel social; 4) o adulto é mais centrado em problemas do que em conteúdos na aprendizagem; 5) os adultos são motivados a aprender mais por fatores internos do que externos.
8. Os dons são materiais utilizados pela pedagogia froebeliana e as ocupações são atividades desenvolvidas com esses materiais, sendo estéticas, conceituais e simbólicas.
9. "Cubo pode ficar em pé, se a forma correta for tentada.
Pode você ver, meu bebê, a real razão por quê?" (Froebel, 1912, p.80).

REFERÊNCIAS

- BATESON, G. Vers une écologie de l'esprit. Traduit de l'anglais par Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris: du Seuil, 1977. Tomo 1.
- BLOC, M.N.; CHOI, S. Conceptions of play in the history of early childhood education. *Child & Youth Care Quarterly*, v.19, n.1, p.31-48, 1990.
- BLOW, S. The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play. In: HARRIS, W.T. (Ed.). *International education series*. New York/ London: D. Appleton and Company, 1896. vol. 31.
- _____. *Letters to a mother on the philosophy of Froebel*. In: HARRIS, W.T. (Ed.). *International education series*. New York/ London: D. Appleton and Company, 1912. vol. 45.
- _____. *Symbolic education: a commentary of Froebel's mother play*. In: HARRIS, W.T. (Ed.). *International education series*. New York/ London: D. Appleton and Company, 1911. vol. 26.
- _____. *The songs and music of Friedrich Froebel's mother play*. In: HARRIS, W.T. (Ed.). *International education series*. New York/ London: D. Appleton and Company, 1897. vol. 32.
- BROUGÈRE, G. *Jeu et education*. Paris: Retz, 1995.