Tizuko Morchida Kishimoto
Organizadora

DEDALUS - Acervo - FE
20500002436

O Brincar e suas Teorias

Ana Beatriz Cerisara
Gilles Brougère
Heloysa Dantas
Jean Perrot
Leny Magalhães Mrech
Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral
Tizuko Morchida Kishimoto

PIONEIRA

Biblioteca / FEUSP
38827

Scanned by CamScanner

DE COMO O PAPAI DO CÉU, O COELHINHO DA PÁSCOA, OS ANJOS E O PAPAI NOEL FORAM VIVER JUNTOS NO CÉU!

ANA BEATRIZ CERISARA

Tarde do mês de abril. Entro na sala das crianças de 3 a 4 anos de uma Creche Pública. As crianças estão alvoroçadas: vão receber uma visita especial. Quem será? A pergunta está estampada em todos os rostos... Até que batem à porta e, para surpresa geral, entra nada mais nada menos, do que o "Coelhinho da Páscoa" com uma cesta cheia de balas para distribuir entre as crianças! O agito é geral. A esta altura o "Coelho", meio atordoado, diz para as crianças: "Olha, eu sou o Coelhinho da Páscoa e trouxe estas balas prá vocês. Quem falou para eu vir encontrar vocês foi o Papai do Céu! Sabem por que? Porque ele queria que eu dissesse que ele ama muito vocês, viram?"

Enquanto alguns olham imobilizados, outros não conseguem conter sua curiosidade e fulminam o Coelho com comentários e perguntas: O Papai Noel também trouxe presentes prá nós, sabias? Tu vieste do céu? Então tu moras junto com o Papai Noel? Onde é que vocês moram?

Enquanto vai sendo distribuído um punhado de balas para cada criança, as perguntas continuam: Então, se foi o Papai do Céu que mandou estes presentes, tu moras junto com ele? E os anjinhos vão vir nos visitar também?

Scanned by CamScanner

Diante deste discurso "meio incompreensível" para o Coelho, nenhuma resposta foi ouvida. Após a saída deste da sala, as crianças comentam enquanto saboreiam as balas: É, eu disse que ele morava no céu? E o Papai Noel mora junto com ele, né? É, eu vi ele voando lá fora! Mas, e o Papai do Céu?[1]

Esta situação pode ser adequada para nos auxiliar na reflexão acerca do modo como os sujeitos – no caso específico as crianças pequenas – se constituem em uma dada cultura, e da relação existente entre a atividade imaginadora e o mundo real na conduta humana.

Divergindo da visão que acredita estarem a imaginação ou a fantasia ligadas ao irreal, ao que não se ajusta à realidade, e que, portanto, carecem de valor prático, Vygotsky (1987), em seu ensaio psicológico *A imaginação e a arte na infância*[2], afirma que não há uma fronteira impenetrável entre a fantasia e a realidade, muito pelo contrário, defende a existência de diferentes formas de vinculação entre a atividade imaginadora e a realidade. Segundo ele, os processos criadores encontrados desde os primeiros anos da infância se refletem basicamente em suas brincadeiras ou jogos[3] e são produto de um tipo de impulso criativo, entendido como aquele que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações.

A situação descrita no início deste texto remete à seguinte questão: Afinal, de onde foi que as crianças tiraram esta idéia de que o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel moram todos juntos no céu?

Para a Psicologia Sócio-histórica, a essência da vida humana é cultural e não natural, portanto, o fato de as crianças estarem reunindo

[1] Situação vivida quando da realização da supervisão do estágio em uma creche pública municipal das alunas do curso de Pedagogia, habilitação pré-escolar, no período de observação, em 95.1.

[2] Este ensaio foi escrito em 1930.

[3] O termo jogo será utilizado neste artigo segundo a definição de Elkonin: "uma atividade social na qual se reconstroem as relações sociais sem fins utilitários diretos". (1980, p. 22).

estes personagens, que, em nossa cultura, ocupam diferentes espaços em um novo campo de significados, pode ser explicado pela presença de um impulso criativo que possibilita realizar novas combinações a partir de elementos extraídos da realidade. Isso acontece porque tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Em outras palavras, as crianças só puderam criar esta nova síntese porque, em sua experiência anterior, já conheciam todos os elementos envolvidos, sem o que não teriam podido inventar nada. Para Vygotsky:

...a combinação destes elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança sem que seja apenas a repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo é a base da criação. (idem, p. 12)

Além disso, vale destacar que o autor coloca como condição de todos os seres humanos, inseridos na cultura, a atividade criadora. Concordo com Rodari quando este define este livro[4] de Vygotsky como "o livrinho de ouro e prata", por apresentar, de seu ponto de vista, dois grandes méritos:

...primeiro, descreve com clareza e simplicidade a imaginação como modo de operar da mente humana; segundo, reconhece a todos os homens – e não a poucos privilegiados (os artistas) ou a poucos selecionados – uma comum atitude criativa, cujas diferenças revelam-se, no máximo, produtos de fatores sociais e culturais. (1982, p. 139)

No entanto, mesmo entendendo a atitude criativa como constituidora de todos os homens, permanece a pergunta: Como se

[4] Vygotsky, L.S. *La imaginación e el arte en la infancia.* (ensaio psicológico). México: Hispanicas, 1987.

Scanned by CamScanner

produz esta atividade combinadora criadora? De onde surge e a que está condicionada? Segundo Vygotsky, a realidade assume um papel junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona, e este mecanismo pode ser melhor compreendido a partir das diferentes formas de vinculação existentes entre a fantasia e o real na conduta humana. Vygotsky destaca algumas dessas formas:

A primeira delas se manifesta no fato de que a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida. Ou seja, a base da criação é a realidade.

Diante disso encontramos a primeira e principal lei a que se subordina a função imaginativa: a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia. (idem, p. 17)

A segunda forma de vinculação amplia e ressignifica a anterior ao chamar a atenção para as vinculações existentes entre os produtos preparados pela fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade. A essência desta construção reside na combinação, pela fantasia, de elementos da realidade adquiridos não pela experiência direta do sujeito, mas pela experiência alheia ou social, adquirida através de relatos, descrições etc. Neste caso, é a experiência que se apoia na imaginação, uma vez que depende da capacidade do sujeito de imaginar algo que não viveu.

A terceira forma de vinculação refere-se ao enlace emocional entre a fantasia e a realidade, que pode se manifestar de duas formas: de um lado, os sentimentos influenciam a imaginação, e de outro, ao contrário, é a imaginação que influi nos sentimentos. No primeiro caso, "as imagens se combinam reciprocamente, não porque tenham sido dadas juntas anteriormente, não porque percebamos entre elas relações de semelhança, mas sim porque possuem um tom afetivo comum". (idem, p. 22)

No segundo caso, a fantasia empresta uma linguagem interior aos sentimentos a partir da seleção de alguns elementos da realidade, que, combinados, respondem aos estados de ânimo interior dos sujeitos e não à lógica exterior contida nestas imagens.

Neste sentido, Vygotsky chama a atenção para o fato de que sentimento e pensamento movem a criação humana.

No caso das crianças, acima descrito, parece ser possível perceber a influência de elementos, não só das experiências vividas pelas próprias crianças, como também de elementos advindos de experiências alheias por elas ouvidas. Além disso, percebe-se também o forte laço emocional guiando este novo agrupamento dos personagens envolvidos indicando que:

As imagens se combinam reciprocamente não porque tenham sido dadas juntas anteriormente, não porque percebamos entre elas relações de semelhança, mas sim porque possuem um tom afetivo comum... são imagens possuidoras de um signo emocional comum. (idem, p. 22)

A quarta forma de vinculação entre a realidade e a imaginação consiste, em sua essência, no fato de que a nova criação pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum outro objeto real. Porém, ao se materializar, esta imagem, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo, exigindo novas organizações e influenciando os demais objetos. Um bom exemplo disso, em nossos dias, seria a presença do computador, que, ao existir na vida humana, traz consigo uma força ativa, nova, capaz de gerar modificações na forma de viver dos homens.

Segundo o autor, isso pode ocorrer tanto na esfera científica, técnica, da vida prática, quanto na esfera da imaginação artística, cujas obras de arte podem influenciar a consciência social em razão de sua lógica interna. Algumas obras artísticas são fortes não por sua força exterior, mas pela verdade interna que nelas está presente. Toca-nos

Scanned by CamScanner

não por fora, mas por dentro, no mundo dos pensamentos, dos conceitos e dos sentimentos humanos.

Diante destas colocações, é possível compreender como o alto grau de permeabilidade, existente entre as esferas do real e do imaginário, permite constantes movimentos dialéticos entre uma e outra, com múltiplas e mútuas implicações. Além disso, percebe-se que a discussão em torno do imaginação, da capacidade criadora nos remete a pensar acerca da especificidade do mundo da brincadeira, no qual, segundo Vygotsky, as crianças pequenas se envolvem: um mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados.

Segundo Elkonin[5], o interesse de Vygotsky a respeito da psicologia do jogo infantil surgiu a partir de seus trabalhos sobre a psicologia da arte e de seus estudos do desenvolvimento das funções significantes. Em seu livro *Psicologia del juego*, Elkonin traça o que denominou ser a *biografia das investigações* dos psicólogos russos neste campo, em que inicia relatando o diálogo estabelecido entre ele e Vygotsky nos anos de 1932 e 1933, a respeito da necessidade de se criar uma nova teoria do jogo[6] que significasse uma ruptura com as teorias vigentes. Este diálogo teve início quando Vygotsky assistiu a uma conferência proferida por Elkonin, em que este apresentou sua hipótese de que a unidade fundamental do jogo seria a situação imaginária, na qual a criança assume o papel de outra pessoa, realiza suas ações e estabelece suas relações típicas.

No começo do ano de 1933, Vygotsky proferiu algumas palestras sobre a psicologia infantil, sendo que algumas tratavam do jogo[7] e, em abril do mesmo ano, escreveu para Elkonin uma carta em que, além de expor suas idéias, indicava quais os caminhos que as investigações

[5] Elkonin (1904-1984) um dos principais seguidores de Vygotsky nos estudos sobre a psicologia do jogo infantil.
[6] O termo jogo está sendo utilizado neste trabalho no mesmo sentido dado ao jogo protagonizado, ao jogo de papéis, jogo de faz-de-conta e brincadeira.
[7] O capítulo "O papel do brinquedo no desenvolvimento" publicado na edição brasileira do livro *A formação social da mente*, foi escrito em 1933.

a respeito do jogo infantil deveriam seguir. Vale destacar alguns trechos:

> – *...o jogo é um papel em desenvolvimento, a parte do papel orientada ao futuro, o que dele resulta; as regras são escola de vontade (o trabalho do escolar); e a situação fictícia é o caminho da abstração;*
>
> – *Expuseste como algo absolutamente certo, convincente e central pelo seu significado que a imaginação nasce no jogo: antes do jogo não há imaginação. Porém acrescenta outra regra mais a imitação (que me parece tão central e está tão ligada à situação fictícia) e obteremos os aspectos principais do jogo; se os esclarecemos, criamos uma nova teoria do jogo.* (Elkonin, 1980, p. 11)

Vygotsky já havia depreendido de suas investigações que as características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Contrapondo-se à concepção da brincadeira como fonte de prazer para a criança ou como instinto natural, indicava a importância de se descobrir quais as necessidades que a criança satisfaz na brincadeira, para que seja possível apreender a peculiaridade da brincadeira como uma forma de atividade.

Para isso é importante descobrir qual é a base da atividade humana, de onde ela se origina. Segundo o autor, a fonte da atividade lúdica é a mesma da ação criadora, que "reside sempre na inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos."(1987, p. 36)

Dessa forma, na origem do jogo entrelaçam-se processos geradores de tensão na criança, que surgem pelo fato de esta começar a experimentar necessidades que não podem ser satisfeitas; pela tendência da criança de buscar satisfação imediata das suas necessidades e desejos e, finalmente, pela diminuição de sua capacidade de esquecer a não satisfação de outras necessidades, que é possível graças às transformações ocorridas em sua memória.

Scanned by CamScanner

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel, a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ela observa em seu contexto.

Neste sentido, a imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança em geral, e na brincadeira em especial, na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo sem ter clareza do significado desta ação, para então, à medida que deixa de repetir por imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Assim sendo, a imitação não pode ser considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de um modelo, uma vez que a criança, ao realizá-la, está construindo em nível individual o que observou nos outros.

As *situações imaginárias* criadas pela criança quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de *imitação*, além de trazerem consigo *regras* de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas de os homens se relacionarem e com as quais as crianças convivem. O fato de estas regras estarem ocultas ou não explicitadas no jogo de papéis, não significa que elas não existam.

Neste contexto pode-se compreender porque o jogo, dentro da perspectiva sócio-histórica, deve ser considerado uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural.

Vygotsky considera que "a essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo de percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e no campo da percepção" (1991, p. 118). Esta nova relação se estabelece também pelos usos que a criança faz dos signos, tendo a linguagem uma dimensão fundamental como comportamento de uso de signos mais importante no longo do desenvolvimento da criança, uma vez que:

A linguagem incorporada à atividade prática da criança transforma essa atividade e a organiza em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento. (Vygotsky, 1988, p. 22)

As duas funções básicas da linguagem – de intercâmbio social e de pensamento generalizante – "possibilitam o salto qualitativo para as formas humanas de funcionamento mental, no qual a criança passa a operar não só no mundo imediato e concreto, mas com as representações que vai sendo capaz de fazer do mundo". (Cerisara, 1995, p. 72)

Assim sendo, no desenvolvimento da brincadeira, o comportamento da criança vai abandonando o campo perceptivo imediato e vai ingressando no campo dos significados:

...a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (Vygotsky, 1991, p.112)

A evolução da brincadeira na criança se delineia, segundo Vygotsky, pelo desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas, para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta.

A análise da estrutura de funcionamento da atividade lúdica da criança reflete uma relação constante entre a realidade e a fantasia, o que torna sua caracterização complexa, uma vez que não se limita a ser pura fantasia, entendida como negação da realidade, nem pura realidade transposta. As complexas e contraditórias relações que a criança estabelece na atividade lúdica entre os objetos, as ações, as

Scanned by CamScanner

regras e os significados, permite indicar que o jogo de papéis tem como característica:

...a existência permanente de uma alternância entre distanciamento e adesão da realidade, o que permite à criança que brinca dois tipos de movimentos opostos: a libertação e a imersão no real. Tanto um quanto outro movimento se modificam à medida que a criança vai desenvolvendo sua capacidade para brincar, dentro das condições histórico-culturais de que dispõe. (Librandi da Rocha, 1994, p. 63)

Elkonin, em seus estudos sobre o jogo, tendo por base as formulações teóricas de Vygotsky[8], reafirma que o jogo é uma forma peculiar de atividade infantil e apresenta uma importante contribuição quando afirma que este tem como objeto o adulto, suas atividades e o sistema de suas relações com as outras pessoas. Em suas palavras:

O fundamento do jogo protagonizado em forma descolada[9] não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas acima de tudo as relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. (1980, p. 32)

Segundo ele, ainda, esta forma "descolada" do jogo possibilita compreender melhor a afinidade existente entre este e a arte, uma vez que o conteúdo de ambos inclui o sentido e as motivações desta vida. Tendo por base a concepção materialista da origem laboral da arte, afirma que tanto o jogo infantil quanto a arte são atividades com uma base genética[10] comum, uma vez que na história da humanidade o jogo não pode aparecer antes do trabalho ou da arte:

[8] O fato de Vygotsky ter morrido em 1934 impossibilitou que desse continuidade às suas investigações.

[9] O livro de Elkonin, na versão espanhola, é utilizado o termo "desplegada" para se referir à atividade lúdica como uma atividade sem fins utilitários diretos, por isso "desplegada". A tradução mais adequada deste termo parece ser descolada.

[10] Termo aqui empregado no sentido de gênese, origem.

...estou firmemente convencido de que não entenderemos absolutamente nada da história da arte primitiva se não nos compenetrarmos da idéia que o trabalho é anterior à arte e de que o homem, em geral, diante de objetos e fenômenos, primeiro os vê do ponto de vista utilitário e somente depois do ponto de vista estético. (Plejánov, 1958, apud Elkonin, 1980, p. 21)

Afirma ainda que o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma do jogo é justamente o papel e as ações a ele ligadas, pois nele estão representados, em união indissociável, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operativo da atividade. Assim sendo, "uma das motivações principais do jogo é obrar como um adulto. Não é ser adulto, mas agir como os adultos". (1980, p. 32)

Outra importante contribuição deste autor foi a de explicitar a origem social e cultural do jogo, ao apontar como os temas ou conteúdos dos jogos infantis variam de acordo com inúmeros fatores, tais como o momento histórico, a situação geográfica, a cultura, a classe social, pois, se varia a atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida, também são variáveis e mutáveis os temas dos jogos.

Estas são algumas entre tantas contribuições de Vygotsky a respeito da teoria psicológica do jogo. Tentei levantar aspectos presentes nesta teoria que tem sido pouco divulgados nas publicações realizadas sobre este tema no Brasil, a fim de contribuir para a ampliação do debate em torno do papel da brincadeira na vida da criança. Vale ressaltar que fiz esta síntese do ponto de vista de uma pedagoga da área da educação infantil preocupada com a formação de seus educadores.

DAS EDUCADORAS ÀS CRIANÇAS PEQUENAS: O ATO CRIATIVO EM FOCO

As idéias a respeito do jogo infantil, enquanto uma atividade criadora, presentes na teoria sócio-histórica, evidenciam a necessidade de

Scanned by CamScanner

se refletir acerca do papel do mesmo na formação das educadoras que trabalham com meninas e meninos em creches e pré-escolas públicas.

Mais uma vez recorro à experiência vivida para trazer novos elementos à reflexão: durante a realização do estágio em uma creche, após um período de observação, constatamos que as educadoras raramente brincavam com as crianças, apenas interferiam diante de conflitos ou brigas entre as crianças. Resolvemos então, as estagiárias e eu, conversar com estas educadoras, aproveitando a reorganização do espaço da sala, em que estavam sendo estruturadas várias zonas circunscritas: da casinha, da tenda da leitura, do espaço das fantasias, do brinquedo.

Esta organização, preparada pelas estagiárias, visava possibilitar que as crianças brincassem em pequenos grupos com os diferentes materiais colocados à sua disposição, sem a necessidade de serem dirigidos diretamente pelos adultos. Isto, no entanto, não significava não participação dos adultos, ao contrário, compartilhávamos com Oliveira a idéia de que:

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas. (Oliveira *et alii*, 1992, p. 102)

Assim, depois de conversarmos com as educadoras sobre a importância da sua participação nas brincadeiras de faz-de-conta junto com as crianças, sugerimos que assim procedessem. No entanto, diante desta proposta, as mesmas tiveram uma reação de estranhamento: Como assim brincar com as crianças? Brincar de mamãe e filhinho? Passado o primeiro impacto, uma delas acabou dizendo que não brincava com as crianças de casinha, ou de médico, porque ela não sabia como fazê-lo, pois quando pequena ela não havia brincado de boneca ou de casinha, mas sim brincara de subir em árvores, de correr. Diante desta fala, pude ressignificar o que antes eu lia como "dureza" desta educadora e entender que ela não poderá partilhar o brincar com crianças de forma prazerosa, enquanto esta atividade não se constituir em atividade significativa e vivenciada por ela própria.

A estranheza destas educadoras frente àquele pedido de brincarem com as crianças não é exclusiva das educadoras desta creche. Esta atitude de considerar as brincadeiras de faz-de-conta realizadas pelas crianças, ainda hoje, como menos importantes, para as quais o adulto dá pouca ou nenhuma atenção, se deve ao fato de as creches ainda organizarem seu trabalho pautadas pelo modelo escolar, em que a sala se constitui no lugar das atividades dirigidas pelo adulto e não em um espaço voltado para a brincadeira.

Cabe aqui uma pergunta: Diante de tudo que tem sido produzido nas mais diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Antropologia, Sociologia entre outras), nos últimos anos, acerca da importância da brincadeira na vida das crianças, o que faz com que, ainda hoje, as educadoras das creches permaneçam sem conseguir se apropriar destas idéias em seu trabalho pedagógico junto a estas? O problema será de fundamentação teórica? Mas os cursos que formam estas profissionais não têm exaustivamente tratado deste tema? Onde, então, reside o problema? O que estará colaborando para a existência deste hiato entre o discurso teórico, que enfatiza a importância do brincar não só como atividade psicológica, mas como atividade cultural e social, e o tratamento dado à brincadeira no cotidiano das instituições de educação infantil? Cyrce Andrade, afirma que:

Mais importante que os adultos sejam pessoas que saibam jogar, é fundamental que se recupere o lúdico no universo adulto. "Saber jogar" é mais do que mostrar algumas brincadeiras e jogos às crianças, é sentir prazer no jogo... Se é difícil encontrar hoje adultos privilegiados nesta convivência com o lúdico, mais difícil ainda imaginá-los entre os educadores de comunidade de baixa renda. (1994, p. 97)

Eu acrescentaria que, por motivos distintos, também as educadoras, com um nível socioeconômico melhor e com formação superior,

Scanned by CamScanner

apresentam dificuldade em lidar com o lúdico. Isto ocorre não só por confundirem atitude intelectual e teórica com ausência de ludicidade, mas fundamentalmente porque, na forma como estão estruturados, nos cursos que pretendem formar educadoras para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas – creches e pré-escolas – não existe lugar para o exercício da imaginação e da criação nas mais diferentes formas de expressão, sejam elas plásticas, dramáticas e corporais, literárias e musicais. Em sua grande maioria, as grades curriculares apresentam uma concepção fragmentada sobre as relações existentes entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar. Ou seja, há uma concepção de saber equivocada, que o vê apenas em sua dimensão "científica", tal como aponta Kramer. Segundo ela é necessário entender que:

...o saber abrange a dimensão científica, mas abrange igualmente a produção cultural, a literatura, a poesia, a arte em geral e a arte presente no cotidiano. O saber engloba a dimensão artística. (1993, p. 196)

Com relação à necessidade de se encontrar formas para recuperar o lúdico no universo das educadoras, Cyrce Andrade destaca a importância de se recuperar as histórias das brincadeiras e brinquedos destas profissionais como forma de torná-las mais atentas à questão do brincar.

Isto remete à importância da memória, entendida como um instrumento que permite ao homem interrogar o presente, como um meio de atravessá-lo e não de encobri-lo. Portanto, a volta ao passado constitui uma forma de apropriação da própria vida pelas educadoras, entendida como parte do processo de sua formação. José Moura Filho auxilia a compreender a memória dentro desta perspectiva:

A memória pode despertar a dignidade e o ânimo contra a humilhação. A memória pode buscar valores qualitativos das coisas e das pessoas contra a desqualificação. Desse modo, a memória pode nos devolver a relação profunda

com a experiência humana. A memória pode ser o apoio extremamente decisivo para a construção da identidade, para o estabelecimento de uma posição no mundo acerca de quem sou eu, de onde venho e acerca do que desejo e amo. A memória pode fazer ver faces do mundo que a época tende a encobrir. (1991, p. 17)

Pode-se dizer, portanto, que, sem um trabalho direto de resgate com estas educadoras e, em alguns casos, de criação de condições para que realizem atividades lúdicas e criadoras, não conseguiremos transformar estas instituições em espaço de construção de crianças criativas, autônomas e felizes e, portanto, capazes de construir um jeito novo de viver.

Este trabalho supõe a construção de políticas públicas que entendam a educação no âmbito de uma política cultural, que possibilite às educadoras o acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. Neste contexto, é preciso pensar estratégias tanto de formação continuada para as educadoras de crianças pequenas, quanto de formação inicial das alunas dos cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, que, ao levar em consideração as pessoas que são, suas histórias de vida, seu contexto sociocultural, possibilite a recuperação do lúdico e da capacidade artística. Só assim conseguiremos recuperar nas instituições de educação infantil o lúdico e o criativo.

Bibliografia

Andrade, Cyrce M. R. J. "Vamos dar a meia-volta e meia volta vamos dar: o brincar na creche". in: Oliveira, Zilma de M. R. de.(org.) *Educação infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez, 1994.

Cerisara, Ana Beatriz. "A educação infantil e as implicações pedagógicas no modelo histórico-cultural". *Cadernos Cedes* nº 35: pp. 65-78, Campinas: 1995.

Scanned by CamScanner

_____ . *Articulação entre vida pessoal e vida profissional da educadora de crianças de 0 a 6 anos: um estudo sobre situações interativas.* São Paulo: 1995. (mimeo)

Elkonin, Daniel B. *Psicologia del juego.* Madrid: Visor Libros, 1980.

Filho, José de Moura G. "Memória e Sociedade". *Revista memória e ação cultural.* São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico 200, 1991.

Kramer, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola.* São Paulo: Editora Ática, 1993.

Rodari, Gianni. *Gramática da fantasia.* São Paulo: Summus editorial, 1982.

Rocha, M. S. P. de M. Librandi. *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.* Dissertação de Mestrado UNICAMP, Campinas: 1994. (mimeo)

Oliveira *et alii. Creches: crianças, faz-de-conta & cia.* Petrópolis: Vozes, 1992.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ . *Pensamento e linguagem.* 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ . *La imaginación e el arte en la infancia.* (ensaio psicológico). México: Hispanicas, 1987.

_____ . *La imaginación y su desarrollo en la edad infantil.* in: Vygotsky, L.S. *Obras escogidas* II. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

Scanned by CamScanner