



M938e Moyles, Janet R.  
A excelência do brincar / Janet R. Moyles ... [et al.]; trad.  
Maria Adriana Veríssimo Veronese. - Porto Alegre : Artmed,  
2006.  
23cm ; 248p.  
ISBN 85-363-0516-9  
1. Educação infantil. I. Título.

CDU 372.21

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto - CRB 10/1023

**Janet R. Moyles**  
e colaboradores

# A excelência do brincar

**Tradução:**

*Maria Adriana Veríssimo Veronese*

**Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:**

*Gisela Wajskop*

Doutora em Educação pela Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo



2006

DEDALUS - Acervo - FE



20500067560

Biblioteca / FEUSP

051916

to variados, a aprendizagem será fácil para algumas, exatamente no ponto certo para outras e difícil demais para as restantes. Nem todas as crianças da mesma idade estão na mesma ZDP para uma dada habilidade.

A outra limitação é a seguinte: na aprendizagem por repetição, o adulto normalmente apresenta um modelo completo (ou uma parte completa de um modelo) para a criança imitar ou aprender – por exemplo, uma soma numérica como  $2 + 2 = 4$  ou um verso de uma canção. Essa tarefa deve estar dentro da capacidade da criança e, na verdade, frequentemente está. Entretanto, a criança tem um papel passivo nisso. Não é como se sua aprendizagem estivesse sendo “apoiada por um andalme” para que ela faça a sua cons-trução; é como se fosse apresentada à criança a parte de uma construção a ser incorporada. A criança não tem o mesmo grau de iniciativa. Na aprendizagem por repetição, existe o perigo de ser dada uma ajuda excessiva, de modo que a contribuição da criança fica perdida. Isso pode se constituir em uma séria desvantagem dependendo de diversos fatores: o que está sendo ensina-do, o tamanho e a composição do grupo, os recursos da equipe e as tradições e os valores culturais.

#### AFIRMAÇÃO FINAL

As idéias de Vygotsky e Bruner são valiosas para o educador que trabalha com educação infantil, ao indicar como os adultos podem, de modo mui-to efetivo, intensificar e apoiar o brincar e o desenvolvimento da criança. Seja qual for o valor dos currículos baseados no brincar livre, por um lado, ou das atividades estruturadas de exercício e repetição, por outro, também deve haver espaço para o adulto trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estruturando o seu brincar ou suas atividades de uma ma-neira adequada em termos de desenvolvimento.

## 2

### O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias

Audrey Curtis

“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty em um tom desdenhoso, “ela significa aquilo que eu quero que signifique – nem mais nem menos.”

“A questão é”, retrucou Alice, “que você pode fazer com que as palavras signifiquem tantas coisas diferentes.”

“A questão é”, afirmou Humpty Dumpty, “quem é que manda – só isso.” (Lewis Carroll, 1871)

É improvável que qualquer um dos leitores desse livro questione a contri-buição do brincar ao desenvolvimento das crianças pequenas. Embora o brincar pareça ser a atividade dominante das crianças em todas as culturas, a nossa percepção do brincar está estreitamente associada às nossas crenças e valores sociais. Conforme salientam Whiting e Whiting (1975), o brincar não só é afetado por influências culturais, como é também uma expressão da cultura.

As definições do brincar são muitas e variadas, mas a maioria inclui a idéia do brincar como uma experiência prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada (veja o capítulo anterior, de Peter Smith). Subjacente a essa interpretação está a filosofia da dicotomia trabalhar/brincar, que permeia grande parte do pensamento nas sociedades ocidentais. A idéia de que o trabalho pode ser uma experiência prazerosa e que certo brincar envolve trabalho é estranha ao pensamento de muitos na nossa sociedade, embora os antropólogos saibam há muito tempo que existem muitas sociedades não-industrializadas onde não é feita tal distinção.

Muitos educadores da primeira infância, incluindo eu mesma, gostariam que essa dicotomia artificial pudesse ser abandonada, para que não precisássemos tentar convencer políticos e outros de que quando as crianças peque-nas estão brincando elas também estão aprendendo. Talvez nós devêssemos adotar a abordagem de Humpty Dumpty ao significado das palavras!

O direito da criança ao brincar foi universalmente aceito na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 (seção 7) e reiterado em 20 de novembro de 1990, quando as Nações Unidas adotaram a Convenção dos Direitos da Criança. O artigo 31 afirmou que:

Os estados reconhecem o direito da criança de descansar e ter lazer, de brincar e realizar atividades recreacionais apropriadas à sua idade e de participar livremente da vida cultural e das artes.

Entretanto, conforme Peter Newell (1991) salienta, os direitos das crianças de brincar não são reconhecidos na legislação do Reino Unido. Ele argumenta que os pais e outras pessoas preocupadas com a criança pequena devem refletir cuidadosamente sobre se nós, de fato, oportunizamos esse direito.

A necessidade de todas as crianças terem oportunidade de brincar foi oficialmente reconhecida, mas o seu valor como instrumento educacional não foi necessariamente aceito por todas as culturas. Neste capítulo, eu pretendo explorar algumas questões relativas às atitudes dos adultos em relação ao brincar em diferentes sociedades e examinar de que maneira o brincar é usado como um meio de aprendizagem nos ambientes da primeira infância no mundo todo.

### BRINCAR COM BEBÊS E COM CRIANÇAS PEQUENAS

Os visitantes de um planeta alienígena poderiam ser perdonados por pensar que tudo o que importa para uma criança pequena que vive em uma sociedade ocidental afluyente é ter móveis pendurados em seu carrinho, brinquedos estimulantes que fazem ruídos estranhos quando sacudidos ou cadeiras que a embalam para mantê-la distraída e feliz. A música, com sua propaganda em grande escala, naturalmente não se concentra em bebês e adultos brincando de esconde-esconde ou em bebês sendo levados a passeio pela casa ou pelas ruas pendurados ao colo da mãe por uma faixa. Mas essa é a experiência inicial da maioria da população mundial.

Brazelton (1977), em seu estudo dos bebês maias, argumentou que as oportunidades de brincar eram restritas devido ao costume de envolver a criança em faixas, uma observação que comprovei durante minha recente visita a essa sociedade. É interessante que as crianças ficam totalmente envelopadas pelos panos que as prendem à mãe ou a uma irmã mais velha, sem possibilidade de ver qualquer coisa do mundo externo. Entretanto, por volta de 1 ano de idade, parece que o pano que cobre a cabeça é retirado e elas podem ser vistas espiando por cima do ombro de suas carregadoras. Nas sociedades africanas, onde vi mães carregando seus bebês em típoias, sobre os quadris ou às costas, a criança acha algo com que brincar, mesmo que seja apenas as bijuterias e jóias da mãe ou seu adorno de cabelo.

Um cuidadoso estudo realizado por Rabain-Jamin (1989) comparou a cultura e as primeiras interações sociais de mães e bebês em famílias africanas e francesas nativas. Ao comparar os estilos interativos das mães francesas e africanas (que moravam em Paris) em uma situação de brincar-

objeto, foi descoberto que a educação inicial nas famílias africanas tradicionais dá uma importância primordial ao comportamento motor e social do bebê. As crianças precisam aprender, desde tenra idade, o seu papel na estrutura social, observar a posição de parentesco e reconhecer a ordem de nascimento dos irmãos. Para isso, as crianças africanas recebem maior contato físico das mães do que as crianças francesas.

Os efeitos culturais do ambiente familiar não podem ser ignorados, pois têm uma considerável influência sobre os padrões posteriores do comportamento e do brincar da criança. A presença de outros adultos e de irmãos mais velhos determina o desenvolvimento das crianças pequenas e a sua maneira de brincar. Por exemplo, Lewis e Ban (1977) descobriram que os bebês da antiga Iugoslávia são menos segurados ao colo do que seus iguais dos Estados Unidos, mesmo que os dois grupos de mães passem períodos semelhantes de tempo brincando com eles. Nós gostaríamos de saber exatamente o que, nesses padrões iniciais, torna as crianças iugoslavas mais capazes de brincar de maneira tranqüila durante o período em que são bebês se comparadas às crianças norte-americanas da mesma idade.

Hale-Benson (1982) salientou que as crianças negras norte-americanas, assim como seus pais na África, são mais tocadas e têm mais contato físico ao serem alimentadas pelas mães, o que tende a torná-las mais orientadas para pessoas – já as crianças brancas norte-americanas são mais orientadas para objetos. Geralmente, tanto as crianças afro-caribenhas como as africanas se interessam mais por pessoas. Outra razão para isso pode ser o fato de elas crescerem em famílias grandes, com um alto grau de interação humana. Na África, e às vezes no Reino Unido, elas crescem não apenas com seus irmãos e irmãs, mas também em estreito contato físico com outros membros da família ampliada. Esses padrões de vida certamente influenciam não apenas as práticas de criação dos filhos, mas também os padrões de brincar que a criança desenvolve. As práticas também afetarão sua orientação para ambientes educacionais, um fator que às vezes é ignorado.

### A REPRESENTAÇÃO NO BRINCAR INFANTIL

Tem havido considerável discussão entre os pesquisadores sobre se as crianças de certas comunidades possuem uma capacidade limitada de brincar imaginativamente. Alguns, como Le Vine e Le Vine (1963) e Feitelson (1977), argumentam que as crianças de algumas culturas tradicionais são deficientes em suas capacidades de brincar imaginativo. Por outro lado, Bloch e Pellegrini (1989) demonstraram que, se observarmos as crianças por tempo suficiente, veremos o brincar imaginativo mesmo em uma área onde existe escassez de brinquedos e de materiais para brincar.

A maioria dos pesquisadores concorda com Schwartzmann (1978) e Feilelson (1977) de que quatro fatores são importantes para o desenvolvimento do brincar imaginativo na primeira infância. Eles argumentam que as crianças precisam ter:

1. materiais adequados para brincar de forma imaginativa;
2. um período longo de tempo;
3. espaço;
4. uma "atitude" favorável, isto é, incentivo e modelagem, manifestada pelos adultos do ambiente.

Entretanto, parece que os brinquedos e materiais associados ao brincar imaginativo na nossa cultura não são necessários para que ocorra boa representação no brincar.

As crianças das comunidades rurais da África tornam-se independentes em uma idade muito precoce, pois podem perambular livremente e, por volta dos 2 anos, muitas crianças já saem de perto da mãe e caminham até a casa de outros membros da família. Como elas moram em vilarejos com uma área central, primeiro se aventuram sozinhas até a área central do conjunto de casas e depois vão de casa em casa até chegarem, finalmente, até a área imediatamente fora da vila, em geral na companhia de outras crianças mais velhas. Bloch (1989) relatou isso em seu estudo das crianças senegalesas, e eu testemunhei crianças gambianas brincando nos vilarejos sob a supervisão direta ou indireta de seus numerosos parentes.

Que crianças a partir dos 3 anos perambulam por seus vilarejos com segurança é algo que aqueles de nós que vêm do mundo ocidental urbano têm dificuldade em compreender. Embora Bloch tenha visto meninas e meninos senegaleses brincando nos espaços abertos, em Gâmbia eu descobri que é esperado que as meninas levem a refeição do meio-dia para as mulheres que estão trabalhando nos campos e, a partir dos 4 ou 5 anos, sirvam de babás para as crianças menores que não acompanharam as mães.

Today, quando as mulheres voltam do campo no final da tarde, as meninas podem ser vistas brincando com materiais encontrados nas ruas. Bloch descobriu que, embora as crianças dessas sociedades não tenham muitos brinquedos e a quantidade de sucata disponível seja limitada, as crianças brincam com os restos dos objetos comprados em lojas. Cestas usadas, cujas descartadas e caixas velhas de papelão estavam entre os materiais improvisados para o seu brincar. Em Gâmbia, as crianças usavam latas velhas de Coca-cola para fazer tambores e, às vezes, pequenas caixas de papelão eram transformadas em brinquedos de empurrar ou puxar. Os únicos brinquedos manufaturados eram uma ocasional bola ou boneca de plástico.

Bloch descreveu como viu meninas fingindo "cozinhar" o jantar usando restos de grão e improvisando com folhas e coisas parecidas. No Sri Lanka,

Prosser e colaboradores (1986) viram crianças encenando uma seqüência doméstica com um menino assumindo o papel do pai que estava saindo para trabalhar. A menina, assumindo o papel da mãe, dava instruções do tipo "você deve servir o pai primeiro e lhe dar bastante comida". Aqui temos um exemplo do papel do pai sendo claramente definido, refletindo os valores culturais da sociedade.

Bloch também fala sobre meninos fazendo estilingues com galhos de árvores para caçar pássaros ou cobras e de meninas carregando sabugos de milho ou bonecas de plástico sobre as costas, exatamente como suas mães. Quando alguns pesquisadores comentaram que as meninas africanas tinham poucas bonecas, foi-lhes dito que elas não precisavam de bonecas, pois tinham os membros mais jovens da família para praticar. Uma observação similar pode ser feita com as meninas pequenas de muitas partes do mundo onde há famílias grandes e é esperado que elas participem da criação dos irmãos mais jovens.

Grande parte do brincar imitativo que vemos entre as crianças da Grã-Bretanha, como lavar e passar a ferro, não é necessária para as crianças de algumas culturas, nas quais vemos meninas ainda pequenas buscando água na fonte ou lavando a roupa da família em regatos. Elas não precisam "encenar" a atividade, pois aprendem a realizá-la de verdade!

Em algumas sociedades não são permitidas nem bonecas nem imagens humanas e é importante estarmos cientes disso. Em alguns grupos religiosos, mesmo que as bonecas não sejam banidas explicitamente, existe um entendimento implícito de que as meninas não devem ser incentivadas a brincar com elas. Elas ficam nas prateleiras das pré-escolas, intocadas. Interessantemente, só nas sociedades ocidentais seria considerado apropriado oferecer esses brinquedos a meninos (veja a discussão de Jane Hisslam no próximo capítulo).

As crianças praticam cada vez mais os papéis e as atividades adultas conforme crescem e se aproximam da idade em que isso fará parte de suas responsabilidades na vida real. Sutton-Smith (1972) salienta que, nas comunidades africanas rurais, as crianças parecem ter poucos brinquedos destinados a promover o brincar cognitivo ou criativo, ou o desenvolvimento da linguagem; no entanto, o uso de materiais comuns disponíveis faz com que sejam criativas e inovadoras em seu brincar. Conforme Bloch e outros sugeriram, os materiais disponíveis nessas comunidades apóiam as crianças em seu brincar criativo. Elas têm o espaço — podem perambular por todo o "condomínio" que circunda sua casa e, conforme crescem, por todo o vilarejo. Elas têm o tempo, especialmente os meninos. Elas também estão rodeadas de modelos adultos que, quando têm tempo, as ajudam e incentivam.

As minhas observações em Gâmbia indicam que as crianças pequenas são inventivas e capazes de atividades lúdicas representacionais complexas quan-

do os materiais disponíveis se prestam a múltiplos propósitos ou são adaptáveis. Sem brinquedos, os meninos de Gâmbia parecem se dedicar bastante ao brincar turbulento, um achado que eu acredito seria replicado em muitas partes do mundo (conforme indicado no trabalho de Peter Smith, Capítulo 1).

Embora possa ser argumentado que a escassez de brinquedos ou de outros materiais desafiadores possa ter como resultado pouco ou nenhum brincar sociodramático, nós precisamos questionar se as crianças precisam de tantos assim. Um interessante estudo de Ishigaki (1987) comparou o número de brinquedos possuídos por crianças japonesas e israelenses. As crianças israelenses se sentiam muito orgulhosas por dispor de uma média de 11 brinquedos cada uma, enquanto as japonesas se sentiam privadas quando possuíam por volta de 45 brinquedos. Mas se, como foi sugerido, a criatividade está ligada a brinquedos e materiais de pouca estrutura, como blocos e sucata, então o importante não é a quantidade de brinquedos, e sim a qualidade dos materiais. Nesse caso, as crianças das comunidades rurais tradicionais devem ser capazes de brincar de forma estimulante, imaginativa.

Schwartzmann (1978) e outros demonstraram claramente que as crianças fazem exatamente isso, freqüentemente integrando o seu brincar com os requisitos necessários ao trabalho dos adultos (Tina Bruce, no Capítulo 15, discute esse tipo de modelo de "aprendizado" no brincar de fluxo livre). Fortes (1970) descreve vividamente o brincar das crianças talentosas executando suas tarefas "de trabalho". Embora eu não compreenda o seu idioma, observei meninas mais brincando juntas enquanto carregavam às costas os irmãos mais jovens, apesar de serem os meninos os que pareciam brincar mais.

Uma característica de grande parte do brincar de faz-de-conta nas sociedades ocidentais é o uso de indumentárias, e estamos acostumados a ver crianças pequenas, em muitas escolas de educação infantil, usando figurinos para representar o papel de outra pessoa. Neste país e em muitos outros países europeus, meninas e meninos pequenos usam indumentárias e "se transformam" em outra pessoa, como noivas, enfermeiras ou policiais. Nós acreditamos que essa prática permite às crianças compreender mais facilmente vários papéis sociais (no Capítulo 7, Neil Kitson fala mais sobre isso). Entretanto, em algumas sociedades, o uso de indumentárias não é considerado apropriado e acredita-se que traga má sorte. Por exemplo, em alguns lugares da África do Sul, o fato de uma menina se vestir de noiva seria visto como sinal de muito azar para a toda a família.

## O QUE OS PAIS PENSAM A RESPEITO DO BRINCAR?

No mundo todo, os pais aceitam o fato de que as crianças brincam, mas poucos realmente acreditam que essa é a maneira pela qual seus filhos aprendem.

dem. Ao refletir sobre a vida de muitas crianças na faixa etária da educação infantil, eu concluo que elas têm pouco tempo para o movimento e o brincar livres, pois precisam freqüentar aulas de balé, de ginástica ou de música. Essas atividades não são prerrogativas apenas das crianças de classe média em países industrializados como o Japão, a Alemanha e os Estados Unidos; incentivadas a freqüentar essas atividades extracurriculares.

Nós nos perguntamos se esse sentimento de muitos pais de que seus filhos precisam se manter ocupados o tempo todo é um reflexo de suas atitudes em relação ao brincar. Se eles vêem o brincar como perda de tempo e uma das atividades que reforçam continuamente a dicotomia trabalho/brincar? (Lesley Abbott retoma essas questões no Capítulo 6.)

Recentemente, eu participei de uma investigação sobre o uso de microcomputadores em salas de aula de educação infantil, e uma das questões formuladas se relacionava às atitudes parentais em relação à microtecnologia como parte do currículo escolar. Sem exceção, os pais comentavam o seu valor, acreditando que seus filhos estariam aprendendo habilidades ao usar o computador, ao passo que tinham dificuldade em apreciar o valor das atividades tradicionais do brincar. Os pais das culturas asiáticas manifestavam um entusiasmo especial em relação ao uso do computador e tinham dificuldade em aceitar o currículo tradicional da escola de educação infantil, com suas oportunidades de liberdade de escolha.

Embora na Índia e no Paquistão as crianças tenham oportunidades de brincar nas pré-escolas mais progressistas, a maioria oferece às crianças atividades estruturadas com pouca ou nenhuma liberdade de escolha. Nessas circunstâncias, não surpreende que os pais asiáticos vejam o brincar de maneira tão diferente da dos educadores da primeira infância no nosso país.

Quando os pais dizem aos filhos "vá brincar", eles normalmente esperam que a criança realize alguma atividade prazerosa, auto-iniciada e que não envolva a participação adulta ou muita supervisão. As crianças, sem dúvida, interpretam essa sugestão como uma oportunidade de sair do caminho do adulto nos momentos em que eles estão fazendo alguma coisa mais importante. De fato, a linguagem empregada ao encorajar a criança a brincar dá a impressão de que a atividade é desvalorizada.

No entanto, existem diferenças culturais interessantes referentes ao valor dos brinquedos. As lojas das sociedades industrializadas estão cheias de brinquedos educativos destinados a ensinar às crianças certas habilidades e a desenvolver o entendimento cognitivo. Poucos pais ocidentais admitem que dão aos filhos brinquedos destinados à pura diversão. Todavia, a atitude de algumas culturas é resumida no comentário de uma mãe africana citado por Rabain-Jamin (1989, p. 298): "Nós damos brinquedos [às crianças] para

elas brincarem. Damos brinquedos que ensinam, para o futuro. Nós achamos que as crianças aprendem melhor quando são mais velhas”.

As crianças precisam não apenas de tempo e espaço para brincar e praticar habilidades, elas precisam também de pais que as ajudem a aprender essas habilidades. Tanto Singer (1973) como Dunn e Wooding (1977) argumentam que o envolvimento parental no brincar está relacionado ao desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Swadener e Johnson (1989), ao revisar estudos sobre atitudes e crenças parentais em relação ao brincar, concluíram que o envolvimento dos pais no brincar de seus filhos eleva o nível do brincar. Acima de tudo, parece que, quando os pais têm atitudes positivas em relação ao brincar, as crianças tendem a apresentar altos níveis de brincar imaginativo e criativo.

Ao brincar com seus filhos, os pais os estão ajudando a aprender a brincar com os seus pares. Esse tipo de envolvimento parental não só é desejável como é necessário na nossa sociedade, na qual o tamanho da família é pequeno e a criança freqüentemente fica isolada dos outros durante os primeiros dois ou três anos de vida. No entanto, o envolvimento parental talvez não seja tão crucial em comunidades não-industrializadas, em que as crianças ficam em contato com os outros desde terra idade. Além disso, nas comunidades rurais, a população adulta feminina, que normalmente interage mais com as crianças pequenas, está tão envolvida nas “ocupações da vida” que tem pouco ou nenhum tempo livre para brincar com as crianças. Mas isso não reflete necessariamente uma atitude negativa em relação ao brincar, reflete mais uma abordagem pragmática em relação à vida.

## O BRINCAR E A EDUCAÇÃO

O brincar, como um instrumento de aprendizagem e como parte do processo educativo, é visto pelos educadores da primeira infância deste país como essencial para as crianças pequenas, como enfatizam vários autores deste livro. Desde 1933, Susan Isaacs escreve sobre o “brincar como educação”, enfatizando a importância do brincar para o desenvolvimento das habilidades de manipulação, descoberta e raciocínio. Mais recentemente, Bruner e Sutton-Smith, para nomear apenas dois, enfatizaram o papel do brincar na aprendizagem da criança. Entretanto, na minha experiência, embora o brincar seja visto como uma parte importante do currículo da educação infantil em muitos países, na prática ele é interpretado diferentemente nas várias culturas. Por exemplo, na Europa Oriental, onde é clara a influência dos psicólogos russos, como Vygotsky, embora o brincar com a da Grã-Bretanha, a abordagem é muito diferente quando comparada

A minha primeira experiência com essa diferença aconteceu há quase uma década, quando eu participei de um seminário da UNESCO na Bulgária. Foram feitos arranjos para que todos os participantes do seminário visitassem escolas de educação infantil especialmente escolhidas, onde seriam realizados vários “currículos nacionais”. O programa recentemente implementado incluía oportunidades de brincar imaginativo e, na minha ingenuidade, eu acreditei que veria crianças brincando espontaneamente, envolvidas em seu próprio mundo de faz-de-conta.

O que eu vi foi, para mim, uma verdadeira aula de teatro. As crianças estavam usando figurinos e encenando coisas que já haviam ensaiado de antemão. O roteiro era flexível, mas baseado em uma história escrita. Eu não estou fazendo nenhum julgamento sobre a inclusão desse tipo de exercício no currículo para a educação infantil, mas o menciono como um excelente exemplo de como o “brincar” é interpretado de acordo com as nossas experiências culturais. Exemplos do brincar sociodramático, conforme sugerido por Smilansky (1968), são encontrados em nossas escolas de educação infantil, mas eu não acho que as escolas que montam um espetáculo para os pais e para outras pessoas acreditam que as crianças estão engajadas no brincar imaginativo.

Essa abordagem ao brincar é encontrada em muitas partes da Europa Oriental. Existem momentos determinados para o “brincar livre” durante o dia escolar, mas os pedagogos não atribuem ao brincar o papel que nós atribuímos. Talvez por essa razão Elkonin (1971) tenha afirmado que não via nenhuma evidência de brincar imaginativo na Rússia e na Polónia, onde as “sessões de brincar” eram altamente estruturadas e seguiam um padrão prescrito.

A imitação também faz parte do currículo na educação infantil dos Emirados Árabes Unidos. Nesse país, durante o programa de estudos sociais, as crianças usam figurinos e participam de atividades culturais tradicionais. Por exemplo, as meninas vestem o traje nacional e distribuem tâmaras e outros doces, enquanto os meninos fingem fumar o tradicional cachimbo (*hookah*). Uma supervisora de pré-escola se referiu às crianças como “desempenhando” os papéis que assumiriam em um momento posterior da vida. Durante a minha visita, eu não vi nas salas de aula nenhum brincar imaginativo, conforme nós o entendemos, embora houvesse evidências dele durante o “tempo de brincar” oficial (comprovado pela pesquisa de David Brown no Reino Unido, no Capítulo 4). Posteriormente, durante discussões com meus intérpretes, percebi que as crianças árabes sem dúvida brincam imaginativamente, mas não na escola.

Exceto em algumas poucas pré-escolas experimentais, o brincar não é visto como parte do processo educativo na China. O currículo dá às crianças oportunidades para dançar e encenar músicas e histórias, mas não parece permitir que elas realizem livremente atividades de sua própria escolha. Entretanto, nos últimos anos, houve mudanças radicais nas pré-escolas em al-

gumas partes da China, e em Nanjing eu vi crianças brincando tão livremente e com tanto entusiasmo e concentração como observo em qualquer lugar do Reino Unido.

Se examinarmos o brincar e o seu papel na educação na Europa, veremos algumas diferenças. Na Dinamarca, a abordagem é de muitas maneiras e semelhante à nossa, e as crianças podem escolher as próprias atividades e usar o tempo, o espaço e os materiais de acordo com suas necessidades e desejos – nas palavras de Tina Bruce, no Capítulo 15, o brincar de fluxo livre. Os adultos incentivam e facilitam a aprendizagem das crianças pequenas, seguindo as deixas da própria criança. Não existe nenhum programa estruturado e as atividades decorrem dos interesses da criança. O brincar é visto como o principal meio de aprendizagem infantil naquela sociedade.

O brincar também é visto como tendo um papel importante no processo de aprendizagem nas pré-escolas da Alemanha, mas não é dada à criança, necessariamente, a mesma liberdade de escolha e movimento. Como cada um dos estados é autônomo, a interpretação do brincar no currículo varia da abordagem totalmente não-estruturada à relativamente estruturada, um ponto discutido no capítulo anterior por Peter Smith.

Por toda a Europa existe um forte compromisso com o brincar como parte do currículo da escola de educação infantil; no entanto, a abordagem de cada país é determinada por sua filosofia, cultura e ambiente. Por consequência, há diferenças consideráveis na maneira de interpretar o brincar.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo, levantei algumas das questões mais importantes referentes às atitudes em relação ao brincar em várias partes do mundo. Em especial, examinei as atitudes parentais em relação ao brincar, assim como a questão mais fundamental do que se entende por brincar. No entanto, a partir das ilustrações dadas, podemos perceber que, embora o brincar como atividade da infância seja aceito em todas as sociedades, sua importância não é reconhecida na mesma extensão no mundo todo. Igualmente, o princípio de que as crianças aprendem por meio do brincar e de que as atividades do brincar devem ser parte dos programas de educação infantil é aceito entre os educadores da maioria dos países, apesar de existirem diferenças no entendimento e na interpretação do conceito.

O brincar é, e deve ser, direito de toda criança. Mas, conforme foi demonstrado em algumas sociedades, as crianças pequenas, particularmente as do mundo industrializado. Na maioria das culturas, incluindo a nossa, a maioria dos pais tem dificuldade em aceitar que, durante o brincar, as crianças estão

aprendendo muitas habilidades e conceitos. Para a maioria deles, o brincar é visto como algo que as crianças fazem para se manter ocupadas enquanto os adultos estão ocupados em outro lugar. Mesmo aqueles que compreendem o seu valor e passam consideráveis períodos de tempo brincando com os filhos, têm dificuldade em compreender que o brincar tem um lugar importante no currículo dos primeiros anos.

Especialistas em educação vêem o brincar, especialmente o imaginativo, como tendo um papel crucial no desenvolvimento de capacidades como solução de problemas, criatividade e flexibilidade nas crianças pequenas. Nós acreditamos que, por meio do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as cerca. As diferenças entre os profissionais se relacionam não ao fato de o brincar ser ou não uma maneira importante de desenvolver capacidades e habilidades nas crianças pequenas, mas se ele deve ser iniciado pela criança ou mais dirigido pelo professor.

Quanto mais eu visito outros sistemas educacionais, mais me convenço de que a terminologia empregada pode dar origem a muitos mal-entendidos. Eu gostaria que nós pudéssemos encontrar outra palavra que definisse mais claramente esse conceito amorfo. Por enquanto, ela frequentemente parece significar o que a pessoa quer que signifique, uma verdadeiramente parece ao estilo Humpty Dumpty, o que é, na minha opinião, altamente insatisfatório em se tratando de um aspecto tão importante do desenvolvimento das crianças pequenas.