

Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais

Número #8
Abril de 2007

Editorial

Educação infantil

Roberto Bartholo
Elizabeth Tunes

Paradoxalmente, cada vez mais, a infância perde de vista a criança. Desde o início das despedidas dos tempos medievais e a inauguração dos dias de hoje, com a instituição do que se pode chamar de sentimento moderno de infância, a criança torna-se um espectro.

A criança é "o que não é" e somente poderá ser sob a forma adulta. Um corpo sem alma a vagar rumo a um futuro que os adultos traçaram para ela. A infância é nada mais que a prolongada gestação de um adulto que, um dia, irá nascer. Nessa gestação, enclausuram a criança, usurpam-lhe o presente do viver e solapam as formas de resistência, que ela cria na ânsia de ser, deformando-as em meios para fins adultocêntricos. As instituições para a sua educação não são para ela, mas para quem cuida dela; as brincadeiras que inventou transformam-se em indústria de brinquedos, que usurpam a sua potência criativa, ou em estratégias pedagógicas que as convertem em meios lúdicos para alcance de finalidades escolarizadas.

Essa é a infância do absurdo, uma infância adulterada pela dilapidação do presente viver da criança.

É preciso perguntar que adulto somos nós. Somos a experiência de que fala Walter Benjamin: uma máscara "inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma"? Por que definimos que o pedestal é o nosso lugar e lançamos ao mundo a nossa experiência como a única que tem validade? Por que não levantamos essa máscara e abdicamos do valor autoritário da nossa experiência? Por que esvaziamos o sentimento da infância da criança real, concreta, verdadeira?

A percepção da criança como protagonista de sua própria vida, enraizada em sua época e cultura, ainda está muito distante das relações que nós, adultos, estabelecemos com ela. O reconhecimento da alteridade da criança - condição de possibilidade para que se possa dialogar com ela - ainda é algo estranho ao nosso comportamento. Enquanto isso, usamos o artilho da autoridade de nossa experiência e deixamos de encorajar as gerações mais novas a realizar algo mais grandioso, algo novo e futuro, como nos diz Walter Benjamin.

Apresentação

Educação infantil

O presente número trata o tema Educação Infantil e foi organizado por Zoia Prestes.

Apesar do termo Educação Infantil ter sido cunhado somente em 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para se referir às instituições como creches e pré-escolas, essa área não é nova no Brasil. Sua história está intimamente ligada à história da assistência às crianças brasileiras, principalmente a de institucionalização da infância em nosso país. Atualmente, um terço da população infantil brasileira frequenta uma instituição de educação infantil, porém as creches ou pré-escolas ainda figuram no imaginário coletivo como um "mal necessário"¹. Isso tem a ver não só com a total ausência de prioridade de políticas públicas para essa etapa da educação, mas também e principalmente com o lugar que a infância ocupa em nossa sociedade: criança como objeto de "paparicação" e/ou de "moralização" (Ariès, 1981).

Trazemos para o leitor algumas reflexões sobre a história da educação infantil no Brasil e o exame da dificuldade de integração entre creche e pré-escola presente no próprio texto da lei; uma crítica à ausência do diálogo entre a arquitetura das escolas e a pedagogia, que acaba por resultar no emparedamento das crianças; um exame da importância da brincadeira infantil para a formação da vontade e um texto de L. S. Vigotski, inédito em português, em que o autor examina a gênese, a estrutura e a função da brincadeira infantil, suas repercussões e importância para o processo de desenvolvimento da criança. Além disso, apresentam-se a resenha de um livro e a de um filme, a descrição de uma ação que é desenvolvida na cidade de Palmas-TO e um texto de opinião do qual retiramos as palavras que finalizam esta apresentação para uma homenagem à criança:

As crianças são nossos pequenos colaboradores que precisam de espaços de convivência para se desenvolver. O compromisso deve ser firmado com a criança...

¹Segundo os dados do IBGE, de 2006, a população brasileira de crianças de até 6 anos soma um total de 20.662.002. O Censo Escolar registra 7.016.095 crianças matriculadas em creches ou pré-escolas.

Informações básicas

A Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais é uma publicação científica gratuita, de periodicidade quadrimestral, do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ).

Dedica-se a divulgar trabalhos voltados para a apresentação e análise de propostas e experiências ligadas à gestão social. Pretende manter uma atitude prospectiva, apontando possíveis tendências nesse campo.

Como seções fixas, reúne artigos, reportagens, entrevistas, apresentação de casos e resenhas críticas. Procura utilizar ao máximo os recursos oferecidos pelo formato de periódico on-line, explorando as possibilidades do meio eletrônico para oferecer e trocar informações, em particular o recurso do hipertexto e oferecendo sempre que possível indicação de fontes de informação complementar disponíveis na web.

O título abreviado da revista é Revista Virtual GIS, forma a ser utilizada em bibliografias, notas e referências.

Copyright

Os conceitos emitidos em artigos são de exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da redação.

Permite-se a reprodução total ou parcial dos trabalhos, desde que seja indicada explicitamente a sua fonte.

CORPO EDITORIAL

Expediente

Editor responsável

Roberto dos Santos Bartholo Jr. - Professor do Programa Engenharia de Produção - COPPE/UFRJ e Coordenador do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social

Comitê editorial

Carlos Renato Mota - professor do Instituto de Economia da UFRJ e pesquisador do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social da COPPE/UFRJ

Arminda Eugenia Marques Campos - pesquisadora do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social da COPPE/UFRJ

Conselho Editorial

Geraldo de Souza Ferreira - DEGEO/UFOP, Ouro Preto, MG

Marcel Bursztyn - CDS/UnB, Brasília, DF

Maurício Cesar Delamaro - FEG/UNESP, Guaratinguetá, SP

Michel Thiollent - COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ

Paulo Márcio Melo - UERJ, Rio de Janeiro, RJ

Susana Finquelievich - Fac. Ciências Sociais, Universidade de Buenos Aires, Argentina

Organização e redação

Elizabeth Tunes (Coordenação Geral)

Gabriela Tunes da Silva

Tereza Hamendani Mudado

Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Secretaria

Maria Joselina de Barros

Concepção do projeto gráfico

Ivan Bursztyn

Webdesign

Marise Carpenter Elias

Sumário

Resenha Crítica

SOUZA, JOÃO VALDIR ALVES (Org.). Formação de professores para educação básica: Dez anos da LDB - *Por Tereza Harmendani Mudado*07

A causa da infância pela criança na causa: Um olhar sobre a relação adulto-criança a partir do filme "A Culpa é do Fidel" - *Por Núbia de Oliveira Santos*12

Artigos

A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação
Tereza Harmendani Mudado.....18

A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança
L. S. Vigotski.....23

Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço
Léa Tiriba.....37

Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões
Vital Didonet.....44

Ações Realizadas

Educação Infantil em Palmas/TO
Judite Elizabeth de Freitas Dall'Agnol.....53

Opinião

Todas são crianças, todas são crianças brasileiras
Zoia Prestes.....57

Resenha Crítica

João Valdir Alves Souza (Org.). Formação de professores para educação básica: Dez anos da LDB. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2007

Tereza Harmendani Mudado*

Durante os dias 29 a 31 de agosto de 2007, reuniram-se educadores, representantes de entidades e especialistas para debater o tema: "*Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*". O evento foi realizado na Universidade Federal de Minas Gerais com atividades divididas entre a Faculdade de Letras, Instituto de Ciências Exatas (ICEX) e a Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Como professor adjunto da Faculdade de Educação, onde foi coordenador do Colegiado de Licenciatura durante no período de 2004-2008 e membro do Conselho de Pesquisa e Extensão (CEPE), João Valdir Alves de Souza coordenou o Seminário que dá origem ao livro. O livro reúne trabalhos de 17 professores e abrange temas ligados à formação dos professores, avaliação educacional, à LDB, educação infantil e às reformas educacionais, em 286 páginas.

O artigo "*A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais*", de autoria de Maria Malta Campos, avalia que a centralidade da formação do professor nas últimas reformas educacionais, não pode estar alienada dos debates históricos e sociais sobre a profissão. Embora considere que a LDB no Brasil tenha adotado um modelo bastante avançado ao absorver no sistema educacional a faixa integral do nascimento ao ingresso na escola obrigatória, incluindo as creches no sistema educacional, a autora pondera que o sistema brasileiro de educação possui um grande legado histórico de debates e contradições quanto às demandas de formação desse profissional, principalmente dos que cuidam das crianças até os 5 primeiros anos.

A autora afirma que o atual modelo de formação atualiza contradições, ao reeditar concepções sobre a formação dos educadores infantis

criticadas no passado. No Brasil, assim como em países avançados, a pré-escola, o jardim de infância e a escola maternal estão consolidados, sendo bastante abrangentes para as faixas etárias acima dos três ou quatro anos e muito falhas para as faixas menores, correspondente às creches. A absorção da creche no sistema educacional trouxe novas demandas para a educadora da creche como a exigência de formação em curso superior, equiparando-a a uma professora do ensino básico. Essa tendência de formação profissional encontra dificuldades não só de ordem prática, mas também porque o modelo escolar mais formal choca-se com os modelos próprios da educação infantil, principalmente pela escolha do profissional que atua nos primeiros estágios que, no Brasil, enfatiza mais uma identidade profissional totalmente baseada em disposições de caráter individual e saberes de experiência do âmbito doméstico privilegiando a brincadeira e a livre expressão das crianças. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a LDB traz a meta de formação em nível superior, os sistemas precisam enfrentar o desafio de formar um contingente expressivo de educadoras leigas que já atuam nas creches públicas e conveniadas, muitas das quais não possuem sequer o diploma de ensino médio.

Embora medidas de emergência de formação em massa de professores com o auxílio de tecnologias estejam sendo tomadas, a questão que persiste é que no modelo de formação de professores nos cursos de pedagogia segue a tendência de oferecer o mesmo percurso e o mesmo currículo para quem vai atuar na educação infantil, nas primeiras

*Tereza Harmendani Mudado é psicóloga, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda em Educação, na Universidade de Brasília. Atualmente, integra a equipe de pesquisadores do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social da COPPE/UFRJ.

séries, na educação especial e na educação de jovens e adultos, e parecem ir na direção contrária às necessidades de formação identificadas em diagnósticos e pesquisas sobre a realidade da educação infantil brasileira. Então, a questão é: que tipo de especialização deve ser requerido de quem vai trabalhar com crianças, em especial, àquelas de zero a três anos? E em termos mais amplos, como combinar uma sólida formação geral em pedagogia com a especialização exigida pela prática profissional em cada área?

O artigo de João Valdir: *"Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites"* contribui com os questionamentos apresentados anteriormente e versa sobre as significativas inovações no que se refere à formação de professores para a atuação na educação básica, introduzidas pela Lei 9.394/96 da LDBEN. O autor apresenta as conclusões do recente debate realizado no âmbito da UFMG nos cursos de licenciatura e os desafios de se elaborar um projeto pedagógico que garanta a formação universal que a docência de diversas áreas requer e, ao mesmo tempo, de pensar um projeto institucional para a formação de professores dentro da UFMG que articule a FaE com demais escolas de educação, garantindo uma organicidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e possibilitando que os futuros professores dominem as competências técnicas e pedagógicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim também Cláudia Sapag Ricci, em seu artigo: *"A Lei de Diretrizes e bases da Educação e a formação de professores"*, apresenta a evolução histórica legal que deu origem à atual LDB e aponta para as ambigüidades presentes no próprio texto em relação à formação de professores que é apresentada de forma imprecisa e expressa por meio de concepções diferenciadas sobre seu papel, confundindo processos distintos, o que gera polêmicos debates sobre o tema. Destaca também a afinidade dessa política com os valores meramente utilitários evocam uma educação comprometida apenas com a racionalidade técnica que coloca a formação pedagógica como um problema ainda a ser resolvido dentro das universidades.

Um resgate histórico do problema também é feito por Helena Costa Lopes de Freitas, em seu artigo *"Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação"*, onde ela apresenta a importância de se criar um projeto inovador e emancipatório que enfrente positivamente a profunda crise estrutural da educação brasileira que valorize a carreira do professor, considerando o exame das condições do exercício do trabalho docente na maioria das escolas públicas brasileiras. A autora mostra que a escassez de professores para o ensino básico é um problema crônico no Brasil que se revela também nas políticas atuais de formação que não preparam professores para atuarem nessas escolas. Destaca também que alguns marcos regulatórios presentes na lei estão mais a serviço do desmantelamento da universidade pública e evidenciam a impossibilidade da superação dos atuais problemas. Por isso, a autora entende que as concepções históricas do movimento dos educadores só encontraram condições de se desenvolverem pela crítica rigorosa e persistente das reformas educativas regressivas.

Nesse sentido, o artigo: *"Paradigmas que orientam a formação docente"*, de autoria de Luciola Licínio Santos, afirma que a LDB/96 e as mudanças propostas não resolvem os problemas crônicos no que diz respeito à formação de professores das séries iniciais e da educação infantil e agem apenas como paliativos. Para isso apresenta três grupos de paradigmas educacionais propostos por Schön, Zeichner, e Zechner e Liston mostrando como esses modelos revelam tensões e polarizações entre a competência técnica e o compromisso político mostrando a necessidade de reinventar modelos e formação que valorizem a prática pedagógica que, muitas vezes, acaba se baseando no senso comum em função da não resolução dessas tensões dentro do próprio curso de pedagogia.

Sobre as origens históricas dessa discussão, Dalila Andrade Oliveira, no artigo *"A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente"*, interroga sobre a aplicabilidade da LDB/96, ressaltando que a discussão que dá origem ao documento remonta há 20 anos. A autora observa

que mesmo as conquistas mais importantes da LDB 9.394/96 têm efeito limitado e às vezes contraditório, demonstrando o hiato entre o que é prescrito legalmente e a experiência cotidiana.

Miguel González Arroyo, em seu artigo "*Condição docente: trabalho e formação*", também questiona os parâmetros com que vem sendo analisada a formação docente, afirmando que as avaliações e análises feitas sobre o trabalho do docente giram em torno de modelos pré-definidos de docência, enquanto a prática real tem sido desconsiderada ou criticada como um desvio desse ideal, desconsiderando-se a perspectiva histórica e adquirindo então um caráter de conformação e deformação. Assim, o retorno da observação das condições reais do exercício cotidiano da docência e a identificação do seu mal-estar profissional são necessários no enfrentamento da crise por que passa a educação. A urgência por inventar novas situações de trabalho é decorrente de fatores reais como a precarização das formas de viver das crianças e jovens que chegam à escola pública, realidade para qual o professor não está preparado. Essa realidade deve servir para se repensar a prática docente e sua formação.

Cabe no bojo dessa discussão sobre os modelos e paradigmas considerados para a formação do professor o artigo "*Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica*", de autoria de Otávio Aloísio Maldaner, que aponta os problemas de formação em termos da necessidade de pensar as questões pedagógicas do conhecimento face às dificuldades atuais de um momento histórico marcado pela complexidade e pelas incertezas. Nesse sentido, avalia que é preciso repensar a formação dos professores para fazer frente a essa realidade e isso não se conseguirá apenas através da regulamentação formal, ou a especialização dos conhecimentos, mas através de uma formação que ofereça o conhecimento pedagógico dos conteúdos escolares, assim como o preparo para o trabalho interdisciplinar.

Também no artigo "*Paradigmas contemporâneos da formação docente*" de Júlio Emílio Diniz-Pereira, são apresentados os diferentes paradigmas que concorrem por posições hegemônicas no campo da formação dos professores: de um lado, aqueles

baseados no modelo da racionalidade técnica e, de outro, aqueles baseados no modelo da racionalidade prática ou crítica como paradigmas que orientam a formação dos docentes no Brasil e em outros países do mundo. No modelo de racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico especialista; no modelo de racionalidade prática, o professor não pode ser visto apenas tecnicamente, mas deve refletir sobre a sua prática dentro da situação real. Para ele, a pesquisa é a palavra chave quando o currículo é tratado de modo crítico e estratégico. Dessa forma, o desafio da formação docente é romper com as propostas conservadoras e simplistas baseadas na racionalidade técnica e promover modelos mais inspirados numa racionalidade prática ou crítica.

A autora Clarice Nunes, no artigo "*Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente*", também resgata as origens da formação docente no Brasil, especificamente na região de São Gonçalo, região do Rio de Janeiro, ressaltando que durante todo o século XIX, e em boa parte do século XX, houve, sobretudo no Brasil, um conflito entre dois modelos de formação docente, o artesanal e o profissional. O modelo de formação profissional e atuação docente de nível médio foi introduzido pelos institutos de educação inspirados nos laboratórios de psicologia experimental criados no país na década de 1910 e em que são instituídas as primeiras representações do ofício docente como formação especializada. Nas periferias urbanas, porém, continuou a existir, de uma maneira muito forte, o modelo artesanal, mais prático e intuitivo do que técnico. A autora destaca que a expansão desses cursos de formação no ensino médio se deu em dois sentidos. Primeiro, sob o influxo da ação dos governos estatais pela expansão dos cursos primários, mas, também por iniciativa privada, principalmente por meio de instituições católicas, produzindo uma diversificação das instituições formadoras mais afinadas com um ou outro modelo. A autora apresenta como esse processo se deu historicamente em São Gonçalo e demonstra como esse estado de coisas gerou uma herança que está presente no imaginário social em forma de uma dicotomia entre conhecimento prático e conhecimento teórico

que influencia na escolha da profissão e formação docente gonçalense.

Em relação à aplicabilidade da LDBEN, Maria Pilar Lacerda Almeida e Silva, em seu artigo "*LDB e Plano de Desenvolvimento da Educação*", analisa a LDBEN a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ressaltando as dificuldades de atingir as metas estabelecidas e as possibilidades de progresso nesse sentido.

No que diz respeito à eficiência da Lei, José Francisco Soares reflete em seu artigo: "*A avaliação educacional e formação docente*" sobre o papel da avaliação educacional para a garantia do direito do aluno ao aprendizado entendido como resultado escolar. Apresenta os instrumentos utilizados na avaliação do sistema de ensino como o SAEB e o IDEB que possibilitam o monitoramento do sistema educacional. Porém, esses sistemas de avaliação ainda são percebidos com desconfiança pelos professores e gestores das escolas que vêm neles uma censura velada. O professor conclui propondo uma reconciliação da pedagogia com a avaliação como forma de beneficiar o objetivo principal da educação que é a aprendizagem.

Como uma das possibilidades para o atingimento das metas de formação propostas pela LDB/96, a modalidade de formação por meio da EaD aparece como uma experiência virtuosa no artigo "*Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida*" de autoria de Daniel Mill, que mostra como a EaD surge como um importante catalizador das mudanças propostas, embora seja freqüentemente encarada de forma preconceituosa. A EaD constitui um fértil terreno para o desenvolvimento de boas propostas pedagógicas também na área de formação de professores porque responde às necessidades de formação do professor em diferentes lugares e momentos, reorganizando os tempos e espaços de trabalho e de formação de professores, além de promover o letramento digital tão caro à Idade Mídia. A utilização dessa modalidade de ensino, a EaD, atende aos interesses governamentais porque os professores continuam em serviço ao mesmo tempo em que se expandem as vagas do ensino superior. Porém, segundo o autor, cabe

ainda hoje um cuidado especial com essa modalidade de ensino, no sentido de amenizar seus aspectos negativos decorrentes do mau uso dessa tecnologia e potencializar seus aspectos positivos. Conclui, afirmando que a EaD constitui-se hoje como necessária ao progresso das mudanças estabelecidas pela LDBEN vigente.

Experiências concretas também foram apresentadas no artigo de Marcelo de Pereira Andrade, "*Reforma curricular dos cursos de licenciatura: uma experiência na licenciatura em educação física da UFSJ*", que apresenta a experiência da formação em licenciatura dos professores de Educação Física, analisando seus aspectos legais e as peculiaridades dessa disciplina, mais prática que teórica, e as dificuldades encontradas na aplicação das novas portarias.

Do mesmo modo, o artigo "*A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas*", de autoria de Marcelo Soares Pereira da Silva, apresenta a experiência da UFU destacando o processo de definição das diretrizes internas relativas a essa formação e suas implicações na organização dos currículos dos cursos de licenciatura ressaltando o avanço alcançado em dois anos de debates sobre o tema.

Por fim, o artigo de Mauro Mendes Braga, "*Licenciatura na UFMG: os desafios do noturno*" apresenta as dificuldades do curso noturno de licenciatura em química como a falta de laboratórios equipados e acesso à biblioteca. Porém, por meio de uma pesquisa realizada entre os discentes, ao comparar os resultados obtidos sobre o desempenho dos alunos do diurno e do noturno, verifica-se que a diferença, a melhor para o curso diurno, não é significativa e diminui durante percurso acadêmico. O autor avalia o curso noturno de licenciatura em química na UFMG como uma experiência exitosa, na medida em que representa um importante mecanismo de inclusão social, favorecendo a garantia dessa formação para jovens universitários que precisam trabalhar, não podendo cursá-lo de dia e sem o qual não teriam acesso a um curso de qualidade como é o da UFMG.

O livro *Formação de professores para educação básica: Dez anos da LDB* discute fundamentalmente os aspectos da LDBEN que tratam da formação de professores, levantando as contradições históricas presentes ainda no documento e as discussões polêmicas em torno de uma proposta que se pretende única num campo tão complexo como a educação no Brasil. Levanta questões interessantes, embora ainda sem respostas, e apresenta experiências, necessárias e urgentes, que servem de modelo e reflexão sobre a formação do professor na realidade da educação do país.

Para acessar a íntegra da Lei 9.394/96 visite o *site*:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>

Resenha Crítica

A causa da infância pela criança na causa: Um olhar sobre a relação adulto-criança a partir do filme "A Culpa é do Fidel"

Núbia de Oliveira Santos*

A linguagem cinematográfica é uma das formas pelas quais a infância tem sido retratada de diferentes maneiras. Alguns filmes como o japonês "Ninguém pode saber", de Hirokazu Koreeda (2004); o iraniano "Tartarugas podem voar", de Bahman Ghobadi (2004); o europeu (co-produção Itália/Espanha/Inglaterra) "Eu não tenho medo", de Gabriele Salvatores (2003) - são alguns dos filmes estrangeiros que representam, a partir do ponto de vista das crianças, formas de se pensar sobre o amor, a morte, o abandono, a guerra, a maldade humana. Outros, como o belo filme brasileiro de Cao Hamburger, lançado em 2006, "O ano em que meus pais saíram de férias", apontam para as questões políticas e históricas que marcaram uma época.

O recente longa-metragem de Julie Gravas "A culpa é do Fidel!", que também apresenta a criança como protagonista de um cenário em que o seu olhar é privilegiado, é o filme que trago como base para pensar, neste texto, as relações adulto-criança. Entendendo que mesmo se passando num contexto que não é atual, suas questões ganham importância na medida em que têm como pano de fundo o momento histórico vivido pela personagem criança. Embora não se possa negar que, conscientes ou não, adultos e crianças sofrem as consequências políticas e históricas da época em que vivem, o filme nos mostra a maneira peculiar como uma menina de nove anos é inserida nas questões políticas defendidas pelos seus pais, privilegiando seu ponto de vista e a sua relação com os familiares e companheiros dos pais.

As produções cinematográficas sobre a infância têm feito-nos criar e derrubar verdades que se referem aos saberes sobre as crianças, saberes estes que sempre se ampliam e nunca se esgotam

porque o conhecimento total sobre o outro vai além de um alcance humano. A nossa singularidade permite-nos ir e voltar nos conhecimentos e estes precisam ser permeados e refrescados pelo olhar para as produções culturais capazes de resgatar a dimensão artística do humano pelo olhar sensível que inquieta e dá sentido à vida. Nesta medida, o cinema como produção cultural vem a ser um meio importante para se pensar a infância.

Atualmente, não se pode falar de infância sem considerar que os avanços tecnológicos têm permitido quase que o total acesso das crianças a informações que antes pertenciam unicamente ao mundo dos adultos. Esse fenômeno tem feito-nos presenciar crianças debatendo sobre assuntos com os quais nós adultos, muitas vezes, não sabemos lidar diante de comentários de crianças tão pequenas.

Como professora de uma escola pública de educação infantil, tenho ouvido de crianças de 4 e 5 anos conversas sobre violência, gravidez, morte, sexo, drogas, doenças graves, homossexualidade. São temas considerados polêmicos, profundos e fortes para os pequenos, mas que, principalmente, por via da mídia, passam a ser recorrentes nas conversas infantis. Nesse sentido, o que se pode perceber é uma profunda transformação da infância contemporânea, nas relações crianças e adultos, e nas formas como estas são percebidas na sociedade e retratadas pelo cinema e pela mídia em geral. A publicidade tem olhado

* Professora de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC); Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ - (2000). Especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio - (2002); Mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio - 2005.

estrategicamente para a infância percebendo na criança um mercado com infinitas possibilidades. Essa visibilidade da criança na sociedade atual tem demandado uma busca por parte dos adultos de diferentes maneiras de se conhecer e compreender o que significa ser criança hoje e como esta compreende o mundo.

A idéia de um conceito de infância como uma construção social historicamente produzida tem permeado os escritos de diferentes estudiosos da infância, e tem permitido pensá-la nos diferentes contextos sociais que produzem diversas infâncias, considerando a organização da sociedade em que essas infâncias estão inseridas, não sendo possível, assim, pensar numa infância abstrata, destacada de um contexto social (Santos, 2005). Essa é uma questão que necessita de atenção quando se pretende refletir sobre as relações adulto/criança, tendo como fio condutor um filme que discute as mudanças ocorridas na vida de uma menina, filha de pais comunistas, que vivem em Paris com todo o conforto de uma família de classe média. O contexto em que a personagem se insere é um elemento importante e determinante nesta reflexão.

Como afirma Jobim e Souza (1998), pensar a criança numa dimensão de categoria desvinculada do social, impermeável às relações de classe, "faz com que nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo". (p. 45). Também para Castro (1998), a infância como construção social pode ser compreendida a partir das mudanças mais globais da sociedade onde as diferenças de idade estão marcadas por significações e valores distintos que variam segundo a época histórica.

A maneira como Anna está inserida no contexto social e político do seu tempo, embora seja tratada no filme, algumas vezes, com o intuito de provocar riso, é também profunda, pois consegue, a partir da ótica da personagem, trazer gradativamente sua compreensão, e não simplesmente aceitação de que as questões mais amplas podem causar sensíveis

conseqüências no seu cotidiano e na sua maneira de agir no mundo.

Situando o filme

A história se passa no contexto de 1970/71. Anna é uma menina de nove anos, filha de pai espanhol e mãe francesa. Ele, Fernando, é advogado, ela, Marie, é escritora. Embora defensores do socialismo, consentem que sua filha estude numa escola tradicional católica. Anna e seu irmão François de 5 anos moram em Paris com seus pais e constantemente visitam seus avós, simpatizantes do ditador Francisco Franco. Anna faz natação, tem um belo jardim para brincar e anda sempre "impecável". Muito bem penteada pela babá, uma refugiada cubana que, com suas idéias anticomunistas, odeia os "barbudos vermelhos" aliados de Fidel. "Eu fugi de Cuba. Tive que abandonar minha casa. Agora vocês também terão que abandonar a de vocês", diz. Os comentários da querida babá fazem com que Anna conclua que a culpa da mudança repentina em sua vida é toda do Fidel.

As modificações começam na vida da menina depois do assassinato do comunista espanhol, marido da sua tia. Isso faz com que a irmã do seu pai e sua filha Pilar passem a morar temporariamente na casa de Anna. Com a morte do cunhado, o pai e a mãe da menina resolvem se engajar politicamente, e, após uma viagem ao Chile em campanha para as eleições de Salvador Allende, retornam com idéias "igualitárias" que "torram a paciência da menina". A chegada do pai, agora "barbudo", sinaliza para Anna de La Mesa que sua vida será diferente. Inicia-se uma reviravolta não só na sua maneira de viver, mas também na sua maneira de compreender as contradições da vida.

A menina se vê tendo que explicar às amigas porque passou a morar num pequeno apartamento, sem jardim e porque estava proibida de freqüentar as aulas de catecismo das quais tanto gostava: "o livro da gênese é o que eu mais gosto!", diz ela. Anna passa a ser criticada por várias coisas que antes podia fazer livremente, como ler Mickey, considerado um fascista pelo seu pai. As conversas em voz baixa

tornam-se constantes nas reuniões de "homens barbudos", em sua casa, no meio da noite. Anna também precisa entender porque sua mãe, uma jornalista, antes orgulhosa por escrever artigos para a revista Marie Claire, resolve abandonar seu emprego e se engajar na causa dos direitos da mulher ao aborto e à contracepção, passando a receber também visitas de mulheres que falam de sexo, aborto e casamento. São temas das entrevistas colhidas por sua mãe, que pretende escrever um livro sobre o direito da mulher. Além de tudo isso, Anna ainda é obrigada a comer comidas estranhas feitas por suas Babas refugiadas da Grécia e do Vietnã.

A causa da infância

Na sociedade contemporânea, crianças e adultos têm ocupado lugares indefinidos, nos quais a busca constante pela juventude eterna tem caminhado, lado a lado, com uma infância cada vez mais adultizada pela erotização e abandonada a seus próprios desejos. O desequilíbrio nas relações adulto criança tem alimentado o debate acerca do suposto desaparecimento da visão moderna de infância, sinalizado por Neil Postman (1999). Para esse autor, a idéia moderna de infância surge com a criação da imprensa e, por conseguinte, do mundo letrado que só poderia ser revelado às crianças por intermédio da escola. O autor argumenta que o monopólio da cultura livresca, que durou do século dezesseis ao vinte, criava uma linha divisória entre adultos e crianças. A capacidade de leitura dos adultos dava-lhes acesso aos mais diversos tipos de informações, pois as crianças eram crianças por desconhecerem tais informações e segredos que pertenciam unicamente ao mundo dos adultos. (Santos, 2005).

Poderíamos dizer que uma das principais diferenças entre adultos e crianças é que o adulto conhece as facetas da vida - seus mistérios, suas contradições, sua violência, suas tragédias - cujo conhecimento não é considerado apropriado para as crianças e cuja revelação indiscriminada é considerada vergonhosa. (Postman 1999, p. 29).

Com o advento da televisão, mais precisamente em 1950, quando esta começa a fazer parte da

vida doméstica, a infância ficou ameaçada porque a televisão não segrega seu público como acontecia com a escrita nos séculos anteriores. "A mídia eletrônica acha impossível reter qualquer segredo e sem segredo, evidentemente, não pode haver uma coisa chamada infância". (Postman 1999, p.94). As idéias desse autor permitem-nos, se não concordar, pelo menos olhar de forma mais atenta para a questão das relações adulto-criança, não somente como estudiosos da infância, mas também como pais, mães, professores, tios, avós, enfim, adultos que convivem com crianças de todas as idades e que, de uma forma ou de outra, têm responsabilidades sobre elas.

Embora no filme "A culpa é do Fidel" a televisão não apareça como um elemento privilegiado e que merecesse destaque, a não ser com o propósito de situar o telespectador para a temática do filme, também não é o objetivo deste texto fazer uma análise aprofundada sobre isso e sim situá-la como elemento considerado de forte influência nas relações adulto-crianças no momento atual. Por isso, é possível trazer as questões de Neil Postman para se pensar sobre a personagem Anna, assim como os temas que a menina de nove anos precisa compreender, tais como comunismo, aborto, educação liberal (mostrada no filme por meio da admiração dos seus avós, quando a menina conta que toma banho sem roupa com os pais), além das situações pelas quais Anna é obrigada a passar (e que aos olhos de alguns podem parecer perigosas) como participar de uma passeata com correrias e bombas de gás. Mas "ela tem que aprender", diz o pai. Vale perguntar: quais temas a que as crianças têm acesso estariam ou não, de alguma forma, colocando-as em pé de igualdade com os adultos, assim como o faz a TV, como afirma Postman?

No filme, a personagem de Anna é alguém que pensa, interage, questiona e esse reconhecimento vem na fala do seu pai que, na tentativa de explicar porque a tia e a sobrinha precisam morar com eles, diz: "não finja que não entende!". Anna, com uma maneira própria de ver as coisas, não permite que a causa defendida por seus pais seja vista como uma verdade absoluta, ou como uma loucura coletiva. Embora algumas cenas pareçam

"amarradas" e óbvias demais, com propósitos bem definidos, até mesmo em algumas brincadeiras da menina, o filme está longe de ser uma propaganda sobre o comunismo ou de suas idéias. É uma obra que, pelo viés de uma causa política, o comunismo, permite pensar a causa da infância nas relações adulto-criança. Ao mesmo tempo em que Anna aprende, ela ensina aos seus pais e os ajuda a refletir sobre a causa que defendem: por que ser solidário com uma babá refugiada e não com a outra? Anna aprende sobre política das conversas que tem com seus pais, com os avós, com as diferentes babás e suas histórias, e também das conversas que passa a escutar atrás das portas. Aos poucos, vai percebendo as divergências sobre o que pensam aqueles que estão a sua volta. Mas seu interesse e contestação é fruto do "desconforto" causado pela mudança na sua vida organizada e previsível.

As convicções de Anna vão aos poucos se desmantelando. É esquecida de ser penteada pela mãe quando a babá é demitida e substituída por outra, sem Anna sequer ser avisada. A "bagunça" do seu cabelo pode ser interpretada como uma representação concreta do desmantelamento de suas idéias "certinhas" e bem definidas. Anna surge na história sempre muito bem penteada pela babá, o que é mostrado no filme como um gesto de carinho que recebe com prazer, mas aos poucos, seu cabelo vai perdendo a forma "perfeita" (sem um fio fora do lugar), e assim ocorre também com as suas idéias, cada vez mais "despenteadas". A relação dela com o cabelo e a forma como aparece no filme pode ser compreendida como uma metáfora do aprendizado que muitas vezes não se dá sem o sofrimento e sem o abandono das certezas e das idéias preestabelecidas. Mas, ao longo da história, entre usos de uma touca e momentos de irritação, quando a própria Anna se penteia, seu cabelo vai ganhando sutilmente outra forma e a menina vai dando-lhe um contorno, ao mesmo tempo em que vai construindo suas novas convicções sobre a vida e a maneira de olhar o mundo.

Julie Gravas, como diretora, faz um contraponto do olhar das crianças e dos adultos. Começa mostrando algumas crianças, à mesa, sendo ensinadas por Anna, menina muito educada, a

cortar uma laranja e comê-la de garfo e faca. Mais tarde, a laranja aparece numa cena em que Anna conversa com "Los Barbudos" e um deles descasca-a e divide-a com as mãos na tentativa de fazer Anna entender a lógica comunista e a importância de redistribuir igualmente a riqueza. Ele diz: "Algumas pessoas querem ficar com a laranja inteira; nós achamos que ela deve ser dividida". A menina não se mostra convencida e, numa brincadeira de loja, com uma mensagem clara, tenta em vão fazê-los entender a cruel lógica capitalista.

As idéias "conservadoras" de Anna, que se admira porque a mãe não se casou de véu, não quis festa no casamento e se recusa a sair da escola católica, faz o pai apelidá-la de "pequena Múmia", nome dado aos "reacionários" contrários a Allende.

As relações entre adultos e crianças, no filme, aparecem quase sempre com o propósito de Anna e seu irmão François aprenderem algo. Nada é por acaso ou isento de transmissão de alguma mensagem. As situações de aprendizado vão das brigas a momentos em que o pai, depois de voltar do Chile, senta-se no chão com as crianças e fala do momento político como se contasse uma história infantil. As crianças, muito atentas, fazem perguntas e se interessam. A explicação do pai sobre o que é um "golpe" alimenta, mais tarde, a brincadeira de Anna e François, que se propõe a ser Allende por que ele é do bem!

O filme apresenta diálogos em que a maioria dos argumentos da família de Anna tem sempre uma causa maior: "não desperdice comida, tem gente que não tem nada para comer!", ou "a vida é dura para todos!" e "você não é a única a querer as coisas aqui! Eu quero, seu pai quer!". Se, por um lado, Anna convive com temas como aborto e contracepção, com poucas ressalvas por parte dos pais, por outro, ela não é poupada de quase nenhuma explicação que busca. Mesmo contestando, a menina aprende a duras penas com erros e acertos sobre solidariedade, compaixão e espírito de grupo.

A lógica desenvolvimentista, como afirma Castro (2001), contribuiu para uma visão universalizada de infância, sendo esta concebida, principalmente nos países ocidentais, como uma etapa que

demanda cuidados e aprendizagens sob a proteção e autoridade dos adultos, ou seja, uma infância tutelada. (Santos 2005).

Embora diante da escuta dos pais Anna ocupe um lugar de autônoma nas suas escolhas, a sua condição de menor, que necessita do adulto para sobreviver, obriga-a a procurar entender porque precisa aceitar as mudanças. Quando não se convence e se revolta, o seu lugar de criança é lembrado pelo pai quando diz: "Estamos aqui pelo seu futuro. Quando você crescer, verá que temos razão". Essa cena mostra que as relações adulto-crianças podem ser relações ambíguas e contraditórias nas quais transitam esses dois lugares: o de criança reconhecida em sua singularidade, desejos e escolhas, capaz de pensar por si própria e interagir com a história do seu tempo, e o lugar de alguém que precisa ser protegido, ensinado e preparado para o futuro. Vale refletir sobre as bases que fundamentam essa relação.

Para Kramer (1995) a representação básica de infância elaborada pela pedagogia está impregnada de significados ideológicos nos níveis da relação adulto-criança. O adulto atribui fraqueza e incompletude como próprios da "natureza infantil" e da relação criança-sociedade; a criança é considerada como ser que ainda não é social, pois não produz e não participa das decisões sociais. Assim, olhar a criança como ser social, hoje, sugere não ignorar os vestígios desses significados ideológicos, que acompanharam o processo de formação desse olhar ao longo da história da infância. (Santos 2005).

Ainda que possamos perceber no filme que algumas decisões são tomadas sem consultar as crianças, como a demissão da babá de quem a menina e François tanto gostavam, Anna sente-se livre para perguntar, questionar e experimentar os ensinamentos. Qual a diferença entre ser solidário e simplesmente seguir o grupo com um comportamento de ovelha? Aos poucos, Anna percebe que essas diferenças não são tão marcadas e, com seus questionamentos, ajuda seus pais a refletirem sobre suas certezas: "Vocês nunca se enganam? Como sabem a diferença?" A menina cria suas próprias hipóteses sobre solidariedade, compaixão e não se convence facilmente: "A igreja dá isso aos pobres (...)",

"somos legais com eles por que eles não gostam da gente?". Mas, embora comece a tomar consciência do coletivo, conclui que "nem sempre funciona quando somos numerosos".

Em sua jornada de revolta, Anna continua sua busca por questões mais profundas. Seu interesse pelas histórias do começo do mundo não cessam e a grande rotatividade de babás em sua casa faz com que ela conheça outras histórias diferentes. Mas, ao mesmo tempo em que não consegue se colocar dentro da causa defendida pelos seus pais, a menina é capaz de se ofender quando a amiga preferida critica sua nova maneira de viver e, ajudada pelo irmão (que gosta de liberdade de poder fazer o que quer), começa a perceber que as coisas, embora diferentes, podem não ser necessariamente tão ruins, a exemplo da pracinha que Anna conclui que pode ser tão legal quanto ter um jardim!

Para concluir

Com o título original "La faute à Fidel", esse é um filme sobre os dilemas de uma menina de nove anos, filha de pais defensores da causa comunista, e tem como referencial um momento histórico específico, traz uma mensagem bela sobre a relação adulto-criança neste contexto determinado e particular.

A causa da infância pode ser vista não somente na forma como ela é retratada, mas também nas cenas em que, pelo olhar sensível da diretora Julie Gravas, a câmera passeia na altura do olhar da criança, revelando um desejo de trazer um pouco do universo infantil e mostrar o seu ponto de vista. O filme não deixa de fora a maneira própria como as crianças se apropriam do que ouvem. Isso aparece na fala de François, de 5 anos, que, numa maneira literal de compreender as coisas, relaciona Papai Noel (figura do seu imaginário infantil) ao comunismo, por ser barbudo e usar roupa vermelha, assim como Anna, equivocadamente, passa a roubar na escola.

Julie Gravas apresenta vários contrapontos em que pais e filha são questionados em suas convicções. Hora estão certos, hora estão errados, mas a não passividade da filha obriga-os a

repensarem as idéias que defendem, colocando em xeque a supremacia do saber dos adultos em detrimento do não saber das crianças.

Anna olha ao seu redor e, diante da complexidade de opiniões e conceitos trazidos por seus pais, avós e babás, vai experimentando na escola o que aprende e, como fruto desse aprendizado, percebendo que aquele não é mais o seu lugar. Já consegue ser solidária diante da tristeza do pai com a queda de Allende, remetendo ao espectador à cena anterior, em que uma Anna, ainda confusa, observa o avô na mesma janela sofrendo pela morte do General.

É nesse cenário de conflitos de valores que a menina vai construindo uma nova compreensão e ampliando sua visão de mundo. A última cena do filme demonstra que Anna cresceu com a experiência. O acolhimento das crianças misturadas na escola nova e tão diferente da que freqüentava, no início da história, faz o espectador perceber que para ela o mais importante não era passar a defender a causa dos seus pais, mas saber, como dizia o título do livro de sua mãe, que o direito de viver diferente não quer dizer viver melhor ou pior.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Lucia Rabello de. (1998) Uma teoria da infância na contemporaneidade. Em *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau. p. 23-53.

CASTRO, Lúcia Rabelo. (2001) Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. Introdução. Em CASTRO, Lúcia Rabelo. (org). *Crianças e jovens na construção da Cultura*. Rio de Janeiro: Nau / FAPERJ. p. 19-46.

JOBIM e SOUZA, Solange. (1998) Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus. p. 39-55.

KRAMER, Sonia. (1995) *A política do pré-escolar no Brasil*. São Paulo: Cortez.

POSTMAN, Neil. (1999) *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafhia.

SANTOS, Núbia de Oliveira. (2005) *Infância, práticas culturais e consumo: um olhar sobre crianças e adultos numa escola pública*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio.

Ficha Técnica do Filme "A culpa é do Fidel"

Título Original: La Faute à Fidel

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 99 minutos

Ano de Lançamento (França / Itália): 2006

Direção: Julie Gavras

Roteiro: Julie Gavras, com colaboração de Arnaud Cathrine, baseado em livro de Domitilla Calamai

Produção: Sylvie Danton

Música: Armand Amar

Fotografia: Nathalie Durand

Desenho de Produção: Laurent Deroo

Figurino: Annie Thiellement

Artigo**A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação**

Tereza Harmendani Mudado*

Resumo

O artigo apresenta a brincadeira como a atividade principal que possibilita o desenvolvimento motor, cognitivo, moral e emocional da criança, destacando a importância da ação lúdica desde a idade precoce. Destaca também a relação adulto-criança como um elo fundamental para o desenvolvimento dessa atividade que vai adquirindo novas funções no decorrer da vida e se transforma continuamente sem, porém, se esgotar.

Palavras-chave: atividade, brincadeira, desenvolvimento**Abstract**

This work presents playing as the main activity that makes possible motor, cognitive, moral and emotional development of children, emphasizing the importance of playful action since early age. It also highlights adult-child relationship as a fundamental link for the development of such activity, which acquires new functions throughout life and transforms itself continuously, without ever being depleted.

Key words: activity, play, development

Os comportamentos lúdicos e a origem histórica e o significado dos brinquedos, jogos e brincadeiras têm despertado o interesse de estudiosos da antropologia, psicologia, pedagogia, sociologia e filósofos há décadas e não podia ser diferente dada a complexidade do tema e a descoberta de sua função vital no pleno desenvolvimento da criança. Uma abordagem do problema que considerasse os múltiplos aspectos envolvidos nessa temática representou uma dificuldade e um desafio à psicologia histórico-cultural nascida na União Soviética pós-revolucionária e fundada por cientistas, educadores e psicólogos como Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros.

Ocorre que na Rússia de Vigotski, reuniram-se pesquisadores de diversas áreas científicas para compartilhar conhecimentos e descobertas sobre os problemas investigados, visando também construir uma metodologia que buscava o ideal

do "homem novo", mas, ao mesmo tempo, como uma ciência nascente, os cientistas afinavam seu foco, para compreender o que era propriamente singular da sua ciência. A característica metodológica da escola soviética consiste num modo de investigação que leva em conta o fenômeno em sua integralidade. Para isso, em suas pesquisas, era preciso apreender os problemas a partir de uma unidade de análise (Vigotski, 2003) em que o fenômeno pudesse ser compreendido do alto para baixo, ou seja, partindo-se do mais alto grau alcançado no desenvolvimento para a compreensão de sua gênese, sem dissecá-lo. Para as ciências humanas isso significa uma proposta de investigação que responde a uma necessidade no sentido da preservação do objeto de estudo

*Tereza Harmendani Mudado é psicóloga, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda em Educação, na Universidade de Brasília. Atualmente, integra a equipe de pesquisadores do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social da COPPE/UFRJ.

investigado, no caso o homem em suas múltiplas interfaces. Ao invés de partirmos de uma investigação das partes que compõem o todo, devemos manter a integralidade do objeto investigado, o homem individual e social. Ao contrário das concepções dualistas do homem, Vigotski não separa o mental do emocional e do fisiológico. Todo pensamento tem também uma base afetivo-volitiva. Em outras palavras, é preciso entender o pensamento, mas também é preciso considerar os motivos de sua ação.

Uma dessas unidades de análise investigadas é a atividade humana. O desenvolvimento humano não pode ser entendido de forma isolada, desconsiderando as condições concretas de existência e as relações históricas de uma época. Longe das teleologias biológicas, o desenvolvimento, na visão histórico-cultural, se processa em ciclos completos que se reconstróem em diferentes momentos da vida, de modo que a passagem de um ciclo a outro é, antes, mais revolucionária que acomodativa. Cada ciclo do desenvolvimento apresenta atividades principais¹. Na idade pré-escolar, uma dessas atividades é a brincadeira que, mais tarde, será substituída pelo jogo com regras na idade escolar e passará a ocupar uma função parcial no contexto geral da educação e do desenvolvimento.

Foi com intuito fornecer elementos a uma teoria geral do jogo que Fradkina (ver Elkonin, 1998) empreendeu uma pesquisa específica sobre os jogos protagonizados, também chamados jogos de ficção por Garvey, ou ainda, jogos sociais, segundo Eifferman, das crianças em idade pré-escolar (ver Elkonin 1998). As muitas denominações e significados atribuídos à palavra "jogo" são apenas um reflexo das diversas dificuldades e limitações a que estamos sujeitos em um estudo científico do tema, uma vez que, na escolha da terminologia utilizada, está embutida uma concepção de estrutura psicológica própria de cada corrente teórica que a embasa.

Para Vigotski e os estudiosos da teoria da atividade, no estudo das ações lúdicas iniciais da criança pequena, estão entrelaçadas todas as formas possíveis de conduta, como num feixe, e é precisamente por esse motivo que essas ações se revestem de um caráter inacabado (Elkonin, 1998).

Porque as crianças e os filhotes brincam? Tradicionalmente, no ocidente, por influência principalmente das abordagens psicanalíticas, a idéia de "lúdico" vem associada à idéia de "prazer". Para Vigotski (2002) e os teóricos da psicologia histórico-cultural

"... muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. [...]. Se não entendermos o caráter essencial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade da brincadeira como forma de atividade". (p. 121).

Não é a busca pelo prazer que impulsiona a ação, mas a própria ação, ao cumprir as regras, proporciona satisfação como veremos a seguir.

Estudos comparativos entre a brincadeira dos filhotes de animais superiores e de bebês humanos mostram duas diferenças fundamentais que não podem ser ignoradas no entendimento do desenvolvimento humano nesse período. Em primeiro lugar, o bebê humano é o mais geneticamente "desprogramado" para a vida autônoma entre todos os filhotes do reino animal. São os adultos que sustentam a vida nesse período e são eles que devem garantir à criança condições para aquisição de habilidades e aptidões necessárias à vida. A complexidade dessas habilidades na condição humana, na sociedade moderna, faz com que esse tempo seja também bastante extenso. Esse fator aponta para a extrema vulnerabilidade do ser humano e a importância da relação adulto-criança para o bebê. É nesse período que essa relação produz uma emoção mais forte e poderosa.

A segunda diferença é a mais importante para a educação e se afirma nas descobertas de Tchelovánov (Elkonin, 1998, p. 119), ao realizar um estudo comparativo da ontogenia precoce. Ele descobriu que o tempo de desenvolvimento dos órgãos perceptores superiores (visão e audição) e o desenvolvimento das ações motoras humanas é distinto do dos animais. Enquanto nos

¹Por atividade principal deve se entender não aquela a que a criança dedica maior tempo, mas a que participa de modo mais importante no processo de desenvolvimento.

animais o sistema motor já se encontra praticamente formado antes do desenvolvimento do sistema perceptivo superior de análise do meio, no recém-nascido, esse sistema perceptivo já está formado no segundo mês, ao mesmo tempo em que seus movimentos são ainda imperfeitos.

A importância dessa descoberta para a educação liga-se à idéia de que a relação entre as ações motoras, que servem de base ao desenvolvimento futuro, são mediadas desde o início pelo contexto e são organizadas dentro de condições concretas. Nesse ponto, vale ressaltar também a importância da linguagem como condição propriamente humana e o papel dos signos no desenvolvimento das formas superiores de pensamento. Essa herança confere uma plasticidade maior de adaptação ao meio, diferentemente dos animais, e destaca a importância da cooperação precoce, assim como da imitação para que esse processo se realize porque "... da colaboração do menino com as pessoas que o rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual" (Vigotski, 1997, p. 219).

A brincadeira permite à criança deslocar o condicionamento do seu agir das situações imediatas de urgência a que é tomada pelas suas necessidades fisiopsicológicas para o agir na esfera do pensamento. Porém, como afirma Vigotski (2002) "... toda função da consciência surge originalmente na ação, sendo que as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa" (p. 122 e 132). Na atividade lúdica, essa passagem da situação concreta para esfera do pensamento se dá pelo brinquedo e/ou brincadeira, objeto ou ação que lhe serve como pivô e possibilita que por meio da ficção seja aberto o caminho da abstração.

As pesquisas realizadas por Fradkina demonstram que a possibilidade lúdica do brinquedo depende da atuação dos adultos que cuidam da criança e do aprendizado que a criança adquire nessa relação. Impulsionada pela emoção, pelo desejo, a criança atua por sua própria conta com os objetos usados na atividade conjunta com o adulto, e só da maneira como foram utilizados antes. Ao brincar, a criança não apenas adquire novas habilidades ou conhecimentos, ela

reconstrói a vida em sociedade e se apropria dela. A criança se impressiona com todo e qualquer fenômeno que lhe chame atenção e ela o atua na brincadeira com as suas emoções, exterioriza-as, reconstruindo as condições materiais originárias em uma nova forma que poderia se chamar gnóstica.

Na ontologia precoce da criança, suas ações são condicionadas pelo meio circundante e vinculados sobremaneira à esfera visual e aos estímulos provenientes do objeto (uma porta solicita que a abram e a fechem, uma escada que a subam, uma campanha que a toquem). Na brincadeira, pela primeira vez, a criança vê o objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Essa liberdade de ação não é conseguida abruptamente, mas segue um longo processo. A ação numa situação imaginária é influenciada também pelo conteúdo ideacional da representação e ensina à criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado dessa situação (Vigotski, 2002, p. 127).

Enquanto na atividade animal existe uma relação direta entre o conteúdo (o que o animal faz) e o motivo da atividade (ou seja, com fome, o animal caça e, uma vez saciada essa necessidade, o motivo da ação também cessa), para entender a atividade humana é preciso entender o caráter mediatizado da ação que estabelece uma relação indireta entre o seu conteúdo e o seu motivo. Toda ação humana pressupõe um significado que só ganha sentido no conjunto geral da atividade social. O sentido da ação é o que faz a "ponte" entre a ação propriamente dita e o motivo. Por isso, numa mesma ação humana podem subsistir diferentes sentidos acompanhados de diferentes sentimentos e emoções.

Para concluir esse ponto utilizo as palavras de Vigotski (2003):

"o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento. [...] Uma compreensão plena do pensamento de outrem só é possível quando

entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de outrem, não basta compreender as suas palavras. Temos que entender o pensamento, mas nem isso é suficiente - também é preciso que conheçamos sua motivação". (p.187 e 188)

Apesar da relação brincadeira e desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, a brincadeira oferece ainda mais, transformando necessidades e ampliando estados de consciência. A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece na brincadeira, que se constitui assim no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar, na visão de Vigotski (2002, p. 135). Somente nesse sentido ela pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Daí pode-se concluir que a brincadeira serve para resolver algumas de suas necessidades diante da urgência porque é tomada por seus desejos e a necessidade de refreá-los quando sua realização ainda não é possível. A "magia" da representação do papel do adulto no primeiro momento estimula a execução das ações; entretanto, as regras desse comportamento estão implícitas na representação do papel e não são conscientes para as crianças ainda. Quando estiverem mais velhas, a fórmula se inverte e as regras serão evidentes enquanto o conteúdo (do papel) estará implícito no jogo.

O mecanismo psicológico presente nessa ação, ou não ação, exigida pelo papel, inclui não só a imitação do modelo como também a verificação comparativa da imitação, uma reflexão sobre a sua própria atuação por meio da auto-observação. Mas não só. O controle das representações é exercido pelos "parceiros da brincadeira" que potencializam a eficiência na representação do papel. O conteúdo dos jogos protagonizados evolui com o pensamento para a compreensão das regras de relação entre as pessoas e se convertem, pela brincadeira, em uma fonte do desenvolvimento moral da criança. É essa "tensão" entre a sujeição às regras e à renúncia à ação impulsiva que produz a satisfação na brincadeira.

Ao renunciar ao impulso imediato, a criança explora novas formas de subordinação do desejo e experimenta a conquista de sua autonomia, protagonismo e independência em relação ao futuro, mas também desenvolve suas habilidades sociais ajustando-as, ou não, à coletividade. Nesse sentido, é errônea a suposição de que a imaginação infantil é absurda, descolada da realidade. Ao contrário, somente quando a criança tem um conhecimento seguro do real estado das coisas e das interações autênticas de idéias, objetos e pessoas que é possível, por meio da ficção, o reforço da sensação de realidade. Considerar o mundo infantil como um "mundo-de-pernas-para-o-ar" não só prejudica o desenvolvimento intelectual da criança como não contribui para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração de criá-lo para si, assim, às avessas para se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. (Vigotski, 2001, p. 328)

A criança sabe que está brincando e sabe também que só na brincadeira é possível que todas as regras sejam cumpridas. Por exemplo, uma criança que tenha vivido ou viva numa região em conflito de guerra, pode até "brincar de guerra", mas não confunde essa atividade com a realidade, muitas vezes, inesperada, surpreendente e incontrolável de sua existência.

As noções de Spinoza de que "uma idéia se tornou um desejo, um conceito se transformou numa paixão" encontra, segundo Vigotski (2002, p. 131), seu protótipo na brincadeira, que é o reino da espontaneidade e liberdade. Cumprir as regras é uma satisfação porque cria novas formas de desejo relacionando-o a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras de auto-contenção, autodeterminação e reflexão. Nesse ponto, as maiores aquisições da criança pequena são conseguidas na brincadeira, aquisições que, no futuro, torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Por fim, vale lembrar que, se, no início do desenvolvimento, a ação sobre os objetos domina a brincadeira impulsionada pela representação dos papéis, posteriormente, quando a criança entende e percebe as relações e funções sociais, são os significados que passam a dominar a ação. A aquisição e apropriação por parte da criança dos

significados dos objetos levam ao desenvolvimento do pensamento abstrato, enquanto a aquisição e apropriação dos significados da ação trazem como consequência o desenvolvimento da vontade, partindo não de uma moral idealizada, mas de uma moral na ação pela capacidade de fazer escolhas conscientes.

Se acrescentarmos a essas descobertas que a história da criação de brinquedos está fundamentalmente condicionada ao papel social atribuído às crianças na sociedade (Elkonin, 1998, p. 41-48) e ao olhar dos adultos sobre a infância, talvez possamos avaliar criticamente, com base na análise dos brinquedos atuais, qual é a resposta sobre o futuro que estamos dando, enquanto sociedade, às nossas crianças e jovens. Essa é uma discussão importante. Uma outra questão é mais ampla porque é no aqui e agora que preparamos as bases para a futura geração. A história do indivíduo na situação concreta de existência individual ou ontogenia não é apenas o resultado da filogenia (história das espécies) mas também é sua base. Ela não se prolonga acrescentando-lhe estágios, mas reestrutura-se no processo da evolução. A filogenia é justamente uma série histórica de certas ontogenias (individualidades) selecionadas (Elkonin, 1998, p. 115). E quem faz a seleção? Nossas ações e nossas decisões, nossas responsabilidades enquanto pais, enquanto povo, enquanto espécie.

Nesse sentido, embora o estudo das brincadeiras e jogos não esgotem as questões da criança em sociedade, em termos da imaginação e do imaginário infantil, podemos nos perguntar que tipo de acervo imaginário a nossa cultura de massa oferece. Numa sociedade carente de heróis de carne e osso e impregnada pelos delírios do consumo, as fábulas do passado, que forneciam um modelo social/moral esperado, estão travestidas nas propagandas onde a moral capitalista é imposta e cuja oferta é ou socialmente excludente, ou eroticamente apelativa, quando não enganosa ou inatingível. Que tipo de pessoas estão sendo formadas se há um nítido esvaziamento dos valores humanos nas relações sociais, sem falar nas relações de violência contra as crianças provocadas pelos adultos que, talvez, sejam maior que a praticada contra as mulheres,

males ainda presentes em nossa sociedade. O imaginário infantil não é maior nem mais potente que o imaginário do adulto. Vivemos imersos no imaginário. Criamos, abstraímos, produzimos arte. Então, como podemos utilizar essa importante atividade, presente na nossa vida e necessária para estimular a criatividade e o importante desejo de investigação: a curiosidade que busca o novo, o desejo da descoberta tão fundamental para o aprendizado e o ensino?

Então, repito, embora a brincadeira e o jogo não sejam determinantes nesse processo, neles repousa a possibilidade do resgate das relações espontâneas voltadas para a satisfação amorosa e colaborativa entre as pessoas. Penso que, consciente desses fatores, devemos como educadores, explorar esse universo lúdico, criando brinquedos junto com os nossos alunos, promovendo jogos, campeonato de jogos de tabuleiro, buscando as motivações próprias de cada etapa do desenvolvimento pessoal do aluno, para extrair do jogo seu potencial positivo de socialização pelo estímulo às interações não competitivas e colaborativas que promovam o desenvolvimento psíquico e formem personalidades capazes de fazer frente aos imensos desafios ecológicos, econômicos, sociais e políticos de uma espécie que, ao ignorar sua condição de vulnerabilidade, desconhece que ela própria corre o risco de extinção.

Referências Bibliográficas

- ELKONIN, DANIIL B. 1998. *Psicologia do Jogo*. Martins Fontes: São Paulo
- VIGOTSKI, L.S. 1997. La coletividad como fator de desarrollo del niño deficiente *Em Obras Escogidas V-Fundamentos de defectologia*. Madrid: Ed. Visor.
- VIGOTSKI, L.S 2002. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Ed. Martins Fontes..
- VIGOTSKI, L.S 2001. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo
- VIGOTSKI, L.S 2003. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Artigo**A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**

L. S. Vigotski

Prefácio

Trechos do presente texto de Lev Semionovitch Vigotski compõem o texto do Capítulo 7, da segunda parte do livro denominado *A Formação Social da Mente*, organizado por Michael Cole, Vera Jonh-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman e atribuído a Vigotski. Porém, como os próprios organizadores reconhecem no prefácio, alguns capítulos "foram elaborados a partir de *Instrumento e Símbolo*" (VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. XIII); outros extraídos de alguns trabalhos importantes de Vigotski como, por exemplo, *A história do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (Istoria razvitia vischikh psikhitcheskikh funktsii)* e *O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado (Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia)*. Os organizadores explicam também que fazem uma junção de obras do pensador russo que, originalmente, estão separadas e pedem ao leitor que não leia o livro como uma tradução literal, mas sim editada "da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky". (p. XIV). Em seguida, já no final do prefácio, explicita-se uma problemática ética. Os organizadores do volume deixam claro que tinham perfeita noção de que, "ao mexer nos originais poderiam estar distorcendo a história" (p. XV). Porém, preferem fazê-lo e consideram que a simples referência a essa ação absurda deixa-os livres de qualquer crítica, pois, como eles mesmos dizem, "deixando claro nosso procedimento e atendo-nos o máximo possível aos princípios e conteúdos dos trabalhos, não distorcemos os conceitos originalmente expressos por Vygotsky". (p. XV).

Não sei, então, se foi equívoco dos tradutores ou dos organizadores do volume, mas o texto com o título *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, que é semelhante ao original de Vigotski *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Igra e ieio rol v psikhitcheskom razvitii rebionka)*, desde o início, revela distorções.

O texto em português que está sendo apresentado nesta revista é inédito e foi traduzido do original, publicado no livro *Psikhologia Razvitia Rebionka* (2004). Trata-se de uma palestra estenografada, proferida em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, de Leningrado. Por isso, no texto, aparecem formas estilísticas próprias da fala, que optamos por manter do modo como estavam.

Muitas vezes, a atividade de traduzir é solitária. Felizmente, não foi o caso desta, pois contou com o trabalho competente de várias pessoas interessadas em resgatar a obra original de Vigotski e que, ao longo de dois meses, leram, releeram, debateram, discutiram, negociaram e cuidaram do texto de Vigotski em português. Foi um trabalho coletivo que teve a participação de Elizabeth Tunes, Patrícia Pederiva, Janine Mundim e Eric Alberto Lima de Oliveira. O rigor e o cuidado foram uma marca do trabalho desenvolvido. Por isso, além de apresentar o texto de Vigotski completo, a presente tradução faz a revisão dos termos utilizados pelos organizadores do volume *A Formação Social da Mente*, que pode ser notada logo no título - "brincadeira" e não "brinquedo", para se referir a uma atividade da criança. Além disso, vale destacar que o texto original contém 25 páginas, e não apenas 16.

Zoia Prestes

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar¹, emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade?

Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Permitam-me, nesse momento, passar ao problema da brincadeira em si. Sabemos que a definição de brincadeira, levando-se em conta como critério a satisfação que ela propicia à criança, não é correta por dois motivos. Primeiramente, porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira.

O princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia.

Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito freqüentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança.

Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta.

No entanto, significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos. A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira, a intelectualização desse problema.

Inclino-me a atribuir a essa questão um sentido mais geral, e penso que o erro de uma série de teorias² é o desconhecimento das necessidades da criança; teorias que entendem essas necessidades num sentido amplo, começando pelos impulsos e finalizando com o interesse como uma necessidade de caráter intelectual. Resumindo, há desconhecimento de tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso e motivos relacionados à atividade. Freqüentemente, explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro.

Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. Particularmente, parece-me que se deve começar a análise da brincadeira exatamente pelo esclarecimento desses momentos.

Pelo visto, qualquer deslocamento, qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade.

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos

¹Vigotski refere-se ao longo do texto a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos (N.da T.)

²Na psicologia soviética denomina-se de Psicologia etária (vozrastnaia psikhologia) a área da psicologia que tradicionalmente estuda as regularidades gerais do desenvolvimento e das especificidades etárias do psiquismo em diferentes etapas da ontogênese. (N.da T.)

impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva.

Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés, ou conforma-se e não pega mais o objeto. Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar. Isso é um desejo inexecutável naquele momento. Na primeira infância, o que costuma fazer a criança quando avista uma caleche e quer andar nela de qualquer

maneira? Caso seja mimada e caprichosa, poderá exigir que a mãe a coloque na caleche, e até mesmo jogar-se na calçada, etc. Caso seja uma criança obediente, acostumada a abdicar de seus desejos, então se afastará ou a mãe poderá oferecer-lhe uma bala ou, ainda, simplesmente distraí-la com uma forte demonstração de afeto e, assim, a criança poderá abrir mão de seu desejo imediato.

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação.

É difícil imaginar que o impulso que leva a criança a brincar seja realmente um simples impulso afetivo do mesmo gênero que ocorre no bebê ao chupar a chupeta.

É difícil admitir que a satisfação sentida na brincadeira, na idade pré-escolar, esteja condicionada ao mesmo mecanismo afetivo que o chupar chupeta. Nada existe no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar que se relacione com isso.

Entretanto, não se quer dizer que a brincadeira surja como resultado de cada desejo não satisfeito isoladamente: a criança quis passear de caleche e esse desejo não foi satisfeito naquele momento; então, ela dirige-se ao quarto e começa a brincar de caleche. Mas, de fato, nunca acontece assim. Isso quer dizer que a criança não tem apenas

reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos. Vejamos um caso de complexo de baixa auto-estima, por exemplo, uma criança com microcefalia. Ela não podia participar de um agrupamento infantil por ter sido alvo de muito deboche, que a levou a quebrar todos os espelhos e vidros que refletiam sua imagem. Eis a profunda diferença da criança na primeira infância. Nesta, como um fenômeno isolado (numa situação concreta), por exemplo, cada vez que é debochada, surge uma reação afetiva isolada, ainda não generalizada. Já na idade pré-escolar, a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno. Por isso, a todo momento a criança demonstra o complexo de baixa auto-estima.

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.)

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo.

Momentaneamente, deixaremos por alguns minutos a questão relativa à esfera afetiva. Vamos tratá-la como certa condição prévia e, nesse instante, veremos como se desenrola a própria atividade de brincar.

Na brincadeira, a criança cria uma situação

imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico.

Essa idéia não é nova, posto que a existência de brincadeiras com situação imaginária sempre foi conhecida, mas analisada como um dos tipos de brincadeira. Assim, atribuía-se um significado secundário à situação imaginária que, segundo a opinião de autores mais antigos, não seria a qualidade principal que faz a brincadeira ser brincadeira, visto que apenas um determinado grupo de brincadeiras caracterizar-se-ia por esse atributo.

Parece-me que a principal dificuldade dessa idéia apresenta-se em três momentos. O primeiro é a existência do perigo de uma abordagem intelectualista da brincadeira; caso seja entendida como simbólica, teme-se que, em sua ação, ela se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico; que ela se transforme num sistema de sinais que generalizam a atividade real. Assim, não encontraríamos algo peculiar à brincadeira e imaginariamos a criança como um algebrista fracassado que não sabe escrever os sinais no papel, mas imagina-os na ação. É necessário demonstrar a relação dos impulsos com a brincadeira porque, parece-me, ela própria nunca é uma ação simbólica no sentido estrito da palavra.

O segundo momento é, parece-me, que essa idéia representa a brincadeira como um processo cognitivo e aponta para o significado desse processo cognitivo, deixando à margem não só o momento afetivo, mas também o de atividade da criança.

O terceiro momento é a necessidade de desvendar aquilo que essa atividade promove no desenvolvimento, ou seja, aquilo que, com o auxílio da situação imaginária, pode desenvolver-se na criança.

Permitam-me começar pela segunda questão, já que abordei brevemente a que está relacionada ao impulso afetivo. Vimos que, no impulso afetivo que leva à brincadeira, existem rudimentos da necessidade da situação imaginária, e não da

simbologia, pois, caso a brincadeira realmente se desenvolva dos desejos não satisfeitos, das tendências irrealizadas, se ela consiste em ser a realização, em forma de brincadeira, das tendências não realizadas naquele momento, então, involuntariamente, na própria natureza afetiva dessa brincadeira estarão presentes momentos da situação imaginária.

Iniciemos pelo segundo momento, o da atividade da criança na brincadeira. O que significa o comportamento da criança na situação imaginária. Sabemos que existe uma forma de brincadeira que também foi destacada, há muito tempo, e que, normalmente, era relacionada com o período tardio da idade pré-escolar, considerando-se central o seu desenvolvimento na idade escolar. Estamos falando dos jogos³ com regras. Vários pesquisadores, apesar de não pertencerem ao campo dos materialistas dialéticos, seguiram nessa área pelo caminho recomendado por Marx, quando ele dizia que "a anatomia do ser humano é a chave para a anatomia do macaco." Eles começaram a analisar a brincadeira na primeira infância à luz dessa brincadeira tardia com regras e seu estudo levou à conclusão que a brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras. Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras.

Permitam-me esclarecer esse raciocínio. Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. Isso foi muito bem demonstrado por um estudioso com um experimento original que tinha por base as conhecidas observações de Sully⁴. Esse autor, como se sabe, descreveu que a brincadeira é admirável porque a situação em que ela ocorre e a situação real coincidem nas crianças. Duas irmãs - uma de cinco e outra de sete anos - certa vez combinaram: "Vamos brincar de irmãs". É dessa

forma que Sully descreveu o caso de duas irmãs brincando de serem duas irmãs, ou seja, elas brincavam de uma situação real. A base do método do experimento mencionado era a brincadeira das crianças sugerida pelo pesquisador, porém uma brincadeira que envolvia relações reais. Tive a oportunidade de, em certas ocasiões, com muita facilidade, provocar esse tipo de brincadeira nas crianças. Assim, é muito fácil levar a criança a brincar com a mãe de que ela é uma criança e a mãe é a mãe, ou seja, brincar daquilo que é realidade. Uma diferença substancial da brincadeira em relação à realidade, assim como a descreve Sully, é que a criança, ao começar a brincar, tenta ser a irmã. Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Ela nada faz em relação à sua irmã porque ela é, realmente, sua irmã, a não ser, provavelmente, nos momentos em que sua mãe indica-lhe ou ordena-lhe essa ação, por exemplo, dizendo-lhe: "Dê a ela". Mas, durante a brincadeira de "irmãs", cada uma delas, o tempo todo, ininterruptamente, demonstra a sua relação de irmã; o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. (Eu tenho de ser irmã da outra irmã, no decorrer de toda a situação da brincadeira). As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras.

Na brincadeira, toma-se a situação que destaca que essas meninas são irmãs, pois estão vestidas de maneira igual, andam de mãos dadas, ou seja, destaca-se aquilo que indica a situação delas de irmãs em relação aos adultos, em relação aos estranhos. A mais velha, segurando a mais nova pela mão, o tempo todo fala daqueles que estão representando pessoas: "São estranhos, não são conhecidos". Isso significa: "Eu e minha irmã agimos do mesmo modo uma com a outra, os adultos que nos conhecem tratam-nos de forma igual, mas com os outros, com estranhos, é diferente". Aqui, o que se destaca é tudo o que é igual e que está contido, para a criança, no

³Em russo, a palavra *igra* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo. (N.da T.)

⁴James Sully (1842-1923). (N.da T.)

conceito de irmã. Isso significa que a minha irmã está para mim numa relação diferente das que tenho com os estranhos. Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira.

Dessa forma, revela-se que, se criarmos uma brincadeira sem uma situação imaginária, então, o que resta Resta a regra. A criança começa a se comportar conforme o que dita a situação.

Vamos deixar, por um minuto, esse notável experimento no campo da brincadeira e examinar uma brincadeira qualquer. Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

Se, no início, a tarefa do pesquisador era a de desvendar a regra oculta contida em qualquer brincadeira com situação imaginária, pois bem, recentemente, obtivemos a comprovação de que a chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária. O que significa, por exemplo, jogar xadrez Criar uma situação imaginária. Por que Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; "comer", perder peças, etc., mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida. Pensem na mais simples brincadeira de crianças com regras. No mesmo instante em que a

brincadeira começa a ser regulada por algumas regras, ela se transforma numa situação imaginária, pois uma série de ações reais revela-se impossível nessa situação.

Da mesma forma como, no início, foi possível demonstrar que qualquer situação imaginária contém regras ocultas, demonstrou-se também o inverso: que qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta. O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois pólos, demarca a evolução da brincadeira infantil.

Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara.

No entanto, surge um mal-entendido que é necessário eliminar desde o início. A criança aprende a comportar-se, segundo a regra conhecida, desde os primeiros meses de sua vida. A vida de uma criança pequena está repleta de regras como: tem de ficar sentada à mesa e calada, não mexer nas coisas dos outros, ouvir a mãe. O que, então, há de específico nas regras da brincadeira A solução dessa questão torna-se possível à luz de alguns trabalhos. Particularmente, nesse caso, o novo trabalho de Piaget dedicado ao desenvolvimento das regras morais na criança trouxe um enorme auxílio. Nele, há uma parte dedicada ao estudo das regras da brincadeira na qual Piaget apresenta, ao que me parece, uma solução extremamente convincente dessas dificuldades.

Como ele mesmo se expressa, Piaget reconhece dois comportamentos morais na criança, duas fontes de desenvolvimento das regras do comportamento infantil que se diferenciam uma da outra.

Na brincadeira, isso evidencia-se com muita clareza. Algumas regras surgem na criança, como demonstra Piaget, pela influência unilateral do adulto sobre ela. A proibição de mexer nas coisas dos outros é uma regra que foi apresentada pela mãe; a exigência de ficar quieta à mesa é aquilo que os adultos apresentam como uma lei externa para a criança. Essa é a primeira moral da criança.

Outras regras surgem, como diz Piaget, pela colaboração mútua do adulto com a criança, ou das crianças entre si; a própria criança participa do estabelecimento delas.

É claro que as regras das brincadeiras diferenciam-se substancialmente de regras como não mexer nas coisas dos outros e ficar quieto à mesa. Em primeiro lugar, por serem estabelecidas pela própria criança. São regras da criança para si própria, como diz Piaget, regras de auto-limitação e auto-determinação internas. A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo. Piaget demonstrou um fenômeno muito interessante no desenvolvimento da moral infantil, denominando-o de realismo moral. Ele indicou que a primeira linha de desenvolvimento das regras externas (o que pode e o que não pode) conduz ao realismo moral, ou seja, leva a criança a confundir as regras morais com as físicas. Ela confunde regras como não poder acender, pela segunda vez, um palito de fósforo que já foi aceso e não poder acender palitos de fósforos ou pegar copos de vidro, pois podem se quebrar. Todos esse "nãos" para a criança pequena são o mesmo; todavia, é totalmente diferente sua relação com as regras que estabelece por conta própria⁵.

Passamos, agora, para a questão sobre o papel da brincadeira e sua influência no desenvolvimento da criança. Para mim, essa influência é enorme.

Tentarei apresentar duas idéias principais. Penso que a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais.

O comportamento da criança pequena, principalmente do bebê, como demonstraram as experiências de Lewin e outras, é determinado pela situação em que a atividade ocorre. Um exemplo famoso é o da pedra, descrito por Lewin. Essa experiência é a ilustração real de como a criança pequena está ligada, em cada atitude, à situação em que sua atividade ocorre.

Encontramos nisso um traço excepcionalmente característico do comportamento da criança pequena em sua relação com um ambiente que lhe é familiar, com uma situação real na qual ocorre sua atividade. É difícil imaginar a grande contradição que há entre as experiências de Lewin, que mostram as amarras situacionais da atividade, com o que vemos na brincadeira: na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. Gostaria de lembrar o estudo de Lewin sobre o caráter impulsionador das coisas para a criança na primeira infância, segundo o qual os objetos ditam a ela o que tem de fazer - a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la; a escada, a querer subir, o sininho a querer tocá-lo. Ou seja, nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela, tanto que Lewin chegou a pensar em criar uma tipologia psicológica, ou seja, a expressar matematicamente a trajetória do movimento da criança no campo, dependendo de como para ela estão dispostos os objetos com uma força diferente de atração e de impulsão.

Onde está a raiz das amarras situacionais da criança? Nós a encontramos num fato central da consciência, característico da primeira infância, e que diz respeito à união entre o afeto e a percepção. Em geral, nessa idade, a percepção não é um momento independente, mas um momento inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade. Como, psicologicamente, a situação sempre é dada por meio da percepção que, por sua vez, não está separada da atividade afetiva e motora, então, fica claro que, tendo esta estrutura de

⁵Apontamos, na aula passada, para o caráter da percepção das regras externas de comportamento pela criança pequena; falamos que todos os tipos de "nãos" - os sociais (proibição), os físicos (impossibilidade, por exemplo, de acender pela segunda vez um palito de fósforo já queimado) e os biológicos (não poder, por exemplo, tocar o samovar porque pode se queimar) - confluem para um único "não" "situacional" que pode ser compreendido como uma "barreira" (no sentido da expressão de Lewin) (N.do A.)

consciência, a criança não poderia agir de forma diferente a não ser ligada à situação ou ao campo em que se encontra.

Na brincadeira, contudo, os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Assim, percebe-se que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. Há pessoas doentes que, tendo uma certa área do cérebro afetada, perdem a capacidade de agir independentemente daquilo que vêem; ao observar essas pessoas, pode-se entender que a liberdade da ação, existente em cada um de nós e na criança de idade mais avançada, não é dada de imediato e, certamente, passa por um longo caminho de desenvolvimento.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação.

Nos experimentos e nas observações diárias, as crianças na primeira infância revelam que, para elas, há impossibilidade de divergências entre o campo do significado e o visual. Esse é um fato muito importante. Até mesmo uma criança de dois anos, quando tem de repetir, olhando para a criança sentada à sua frente: "Tânia está andando", modifica a frase e diz: "Tânia está sentada". Em algumas doenças encontramos a mesma situação. Goldstein e Gelb descreveram vários doentes que não conseguiam referir-se a alguma coisa que não correspondesse à realidade. Gelb tem registros sobre um doente que sabia escrever bem com a mão esquerda e não conseguia escrever a frase: "Eu sei escrever bem com a mão direita"; que, olhando pela janela, num dia de sol, não conseguia repetir a frase: "Hoje o tempo está ruim", e dizia: "Hoje o tempo está bom". Frequentemente, nos doentes com disfunções na fala, constatamos o sintoma da impossibilidade de repetição de uma frase sem sentido, por exemplo, "A neve é preta", ainda que consigam repetir uma série de outras frases bem difíceis tanto no aspecto gramatical quanto semântico.

Na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível.

Não é difícil compreender isso, levando-se em conta o processo de desenvolvimento da fala da criança. O adulto diz à criança: "relógio". Ela começa a procurar e encontra-o, ou seja, a primeira função da palavra diz respeito à orientação no espaço, à distinção de lugares separados no espaço; a palavra, inicialmente, significa um lugar conhecido na situação.

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto.

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade.

A criança não consegue separar a idéia do objeto; ela precisa ter um ponto de apoio em outro objeto. Temos, aqui, a expressão de uma fraqueza da criança: para pensar sobre o cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura, no pivô, suas ações com esse cavalo. Porém, nesse momento crítico, muda radicalmente a estrutura principal que determina a relação entre a criança e a realidade, mais precisamente, a estrutura da percepção. A especificidade da percepção humana, que surge na primeira infância, constitui-se no que se

denomina de percepção real. Na percepção animal não há nada que se assemelhe a isso. Essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido. Vejo não algo redondo, negro, como dois ponteiros, mas vejo o relógio e posso separar uma coisa da outra. Existem doentes que, ao verem um relógio, dizem ver algo redondo, branco, com duas faixas finas de aço, mas não sabem que é um relógio. Perderam a relação real com o objeto. Então, a estrutura da percepção humana poderia ser expressa, de modo figurado, em forma de fração, onde o numerador é o objeto e o denominador é o sentido. Isso expressa uma conhecida relação entre o objeto e o sentido que surge baseada na fala e significa que cada percepção humana não é única, mas generalizada. Goldstein diz que essa percepção-em-forma-de-objeto e generalização é a mesma coisa. Na criança, o objeto é o dominante na fração objeto-sentido; o sentido está diretamente ligado ao objeto. No momento crítico, quando o cabo de vassoura transforma-se em cavalo para a criança, ou seja, quando o objeto - cabo de vassoura - transforma-se no pivô para separar o significado 'cavalo' do cavalo real, essa fração, como diz o pesquisador, inverte-se e o dominante passa a ser o momento semântico: sentido/objeto.

Entretanto, todas as características do objeto como tal conservam um significado importante: qualquer cabo de vassoura pode assumir o papel de cavalo, mas, por exemplo, um cartão postal não pode ser um cavalo para a criança. A tese de Goethe de que, para a criança, na brincadeira, tudo pode transformar-se em tudo, está errada. Para os adultos, no simbolismo consciente, é claro, até um cartão postal pode ser um cavalo. Caso eu queira fazer uma demonstração experimental, coloco um palito de fósforo e digo: cavalo. Basta isso. Para a criança, isso não pode ser um cavalo, tem que ser um palito. Por isso, a brincadeira não é simbólica. O símbolo é um signo, mas, no caso que estamos tratando, o palito de fósforo não é um signo do cavalo. Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se

dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado.

Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento.

Até certo ponto, o significado emancipa-se do objeto a que, antes, estava diretamente unido. Eu até diria que, na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real.

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real.

Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos (um behaviorista descreveria a brincadeira e suas características da seguinte forma: a criança denomina os objetos comuns com nomes incomuns; denomina suas ações comuns com representações incomuns, apesar de saber seus verdadeiros nomes).

Para que a palavra se separe do objeto, necessita-se de um pivô em forma de outro objeto. Mas, no momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se em pivô para a separação do significado "cavalo" do cavalo real (a criança não consegue separar o significado ou a palavra do objeto de maneira diferente, a não ser encontrando um pivô em outro objeto, ou seja, ela tem de, com a força de um objeto, roubar o nome do outro) - isso parece forçar um objeto a agir sobre o outro no campo semântico. A transferência dos significados é facilitada, pois a criança recebe a palavra como se fosse uma característica do objeto; a criança não vê a

palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa. Para a criança, a palavra "cavalo", atribuída ao cabo de vassoura, significa: "lá está um cavalo", ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra.

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra.

Disso decorre a definição funcional dos conceitos, ou seja, dos objetos; disso decorre que a palavra é parte do objeto.

Então, gostaria de dizer que o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

Observando crianças num jogo esportivo veremos o mesmo. Apostar corridas revela-se difícil porque os competidores estão prontos para disparar do lugar assim que ouvem o "1, 2..." e não conseguem aguardar o "3". Pelo visto, a essência das regras internas está na necessidade da criança ter que agir não por impulso imediato.

A cada passo, a brincadeira requer constantemente da criança agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência. Naturalmente, o desejo é correr - isso é claro, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parado. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato. Em outras palavras, como declara um pesquisador lembrando-se das palavras de Spinoza "Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado"⁶. Dessa forma, na brincadeira, é criada uma situação durante a qual surge, como diz Noll, um plano afetivo duplo. Por exemplo, ao brincar, a criança chora como um paciente, mas alegra-se como um dos brincantes. Ela recusa o impulso imediato, coordenando seu comportamento; cada atitude sua está ligada às regras da brincadeira. Isso foi descrito maravilhosamente por Gross. Sua tese é que a vontade de uma criança nasce e se desenvolve nas brincadeiras com regras. Numa simples brincadeira de bruxa, descrita por Gross, para que não seja pega, a criança deve correr da bruxa; ao mesmo tempo, deve ajudar o colega e tirar-lhe o feitiço. Assim que a bruxa tocá-la, a criança deve parar. Desse modo, a cada passo, enfrenta um conflito entre a regra da brincadeira e o que faria se pudesse agir imediatamente. Na brincadeira, a criança age contra o que deseja naquele momento. Noll demonstrou que, na criança, a maior força de autocontrole surge na brincadeira. Ele induzia nas crianças uma vontade máxima de brincar, apresentando-lhes bombons, mas estes deveriam ser recusados durante a

⁶Spinoza, B. Ética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. Tradução de Tomaz Tadeu, p. 275.

brincadeira, pois, segundo as regras desta, eles representavam coisas não comestíveis. Normalmente, a criança vivencia a submissão à regra na recusa daquilo que quer fazer, mas, nesse caso, a submissão à regra e a recusa de agir por impulso imediato é o caminho para a satisfação máxima.

Dessa forma, uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto. "A idéia que virou afeto, o conceito que virou paixão" - o protótipo desse ideal de Spinoza, na brincadeira, que é o reino da liberdade. O cumprimento da regra é a fonte da satisfação. A regra vence o impulso mais forte (para Spinoza, o afeto pode ser vencido com um afeto fortíssimo). Disso decorre que essa regra é interna, ou seja, uma regra de autolimitação, autodeterminação interna, como diz Piaget, e não uma regra a que a criança se submete como se fosse uma lei da física. Resumindo, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

Agora, podemos falar sobre a atividade da criança o mesmo que falamos sobre o objeto. Da mesma forma que existe uma fração objeto/sentido, existe também a fração ação/sentido.

Se, anteriormente, o momento dominante era a ação, agora, a estrutura inverte-se: o sentido torna-se o numerador e a ação o denominador.

É importante entender qual liberdade de ação a criança atinge na brincadeira, quando a ação torna-se, ao invés de real, por exemplo, não o comer real, mas representado com o movimento dos dedos, ou seja, quando a ação é realizada em função do sentido que tem e não ditada pela ação em si mesma.

Na criança pré-escolar, inicialmente, a ação é predominante em relação ao sentido; é uma incompreensão dessa ação. A criança sabe fazer mais do que entender. Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural. Noll

demonstrou que as crianças comiam com pratinhos, fazendo com as mãos movimentos que lembravam a verdadeira ação de comer, mas as ações que não diziam respeito ao comer, propriamente, tornavam-se impossíveis. Colocar as mãos para trás, ao invés de estendê-las para o prato, tornava-se impossível, ou seja, isso influía na brincadeira de maneira transgressora. A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa.

O principal é o sentido da ação, mas a ação por si só não é indiferente. Na primeira infância, havia uma situação contrária, ou seja, a ação era estruturalmente determinada e o sentido era um momento secundário, suplementar, subordinado. A mesma coisa que falamos sobre o significado que se separa do objeto ocorre com as próprias ações: a criança que está parada num lugar, pisando ora num pé ora no outro, imaginando que está cavalgando num cavalo, ao mesmo tempo inverte a fração ação/sentido para sentido/ação.

Novamente, para desprender da ação real o seu sentido (cavalgar num cavalo sem ter a possibilidade de fazer isso), a criança necessita de um pivô para substituir a ação real. Mas, de novo, se, anteriormente, na estrutura "ação - sentido", o determinante era a ação, agora, a estrutura inverte-se e o sentido transforma-se em determinante. A ação é passada para segundo plano e transforma-se no pivô - novamente, o sentido desprende-se da ação com o auxílio de outra ação. Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização

da própria ação, mas o seu sentido. Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro. Como a criança "refunde" uma coisa em outra, uma ação em outra. Isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais.

Esse movimento no campo semântico é o mais importante na brincadeira: por um lado, é um movimento num campo abstrato (o campo, então, surge antes de a criança começar a operar com significados), mas a forma do movimento é situacional, concreta (ou seja, movimento não lógico, mas afetivo). Em outras palavras, surge um campo semântico, mas o movimento nele ocorre da mesma forma como no campo real. Nisso está a principal contradição genética da brincadeira. Resta-me responder a três perguntas: a primeira é demonstrar que a brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, e sim principal; a segunda, demonstrar em que consiste o desenvolvimento da brincadeira em si, ou seja, o que significa o movimento que vai da predominância da situação imaginária para a predominância das regras; e a terceira, demonstrar quais as reestruturações internas que a brincadeira provoca no desenvolvimento da criança.

Eu penso que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade da criança. Nas principais situações de vida, a criança comporta-se de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira. Nesta, a ação da criança submete-se ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido.

Dessa forma, temos na brincadeira, se desejarem, o negativo do comportamento da criança na vida em geral. Por isso, considerar a brincadeira como protótipo de sua atividade de vida, como uma forma predominante, é completamente sem fundamentos. Nisso está a principal falha da teoria de Koffka que analisa a brincadeira como um outro mundo da criança. Tudo aquilo que diz respeito à criança, segundo Koffka, é atividade de brincar e, ao adulto, é atividade séria. Na brincadeira, um mesmo objeto possui o mesmo sentido; fora dela, possui outro. No mundo infantil

predomina a lógica dos desejos, a lógica da satisfação dos impulsos, mas não a lógica real. O ilusório da brincadeira é transferido para a vida. Isso seria assim caso a brincadeira fosse a forma predominante de atividade da criança. Mas é difícil imaginar o quadro insano, que seria representado pela criança, se esse modo de atividade da qual estamos falando fosse transferida para a vida real e se transformasse na forma predominante de atividade na vida da criança.

Koffka apresenta uma série de exemplos de como a criança transfere a situação de brincadeira para a vida real. Porém, essa transferência de comportamento do brincar para a vida real pode ser analisada somente como um sintoma de doença. Comportar-se em situação real como numa situação ilusória quer dizer apresentar os primeiros brotos de delírio.

Como demonstrou um estudo, o comportamento normal de brincar é observado quando a brincadeira tem um caráter de brincadeira de irmãs "de serem irmãs", ou seja, sentadas à mesa e realmente almoçando, as crianças podem brincar de almoçar, ou (no exemplo que apresenta Kats) as crianças, que não querem ir dormir, dizem: "Vamos brincar como se agora fosse de noite e temos de ir para a cama". Essas crianças começam a brincar do que, na realidade, fazem, pelo visto, criando outras relações, aliviando com isso a realização de uma ação desagradável.

Dessa forma, parece-me que a brincadeira não é um tipo de atividade predominante na idade pré-escolar. Somente nas teorias que analisam a criança, não como um ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, pode surgir a idéia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira.

Seria possível no comportamento da criança uma situação tal que ela agisse sempre segundo o sentido? Seria possível um comportamento árido do pré-escolar tal que, com um bom-bom, se comportasse de forma diferente da que desejaria apenas por causa da idéia de que deve se comportar de forma diferente. Esse tipo de submissão às regras é completamente impossível

na vida; já na brincadeira, torna-se possível. Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente⁷ na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança.

A segunda questão é como a brincadeira se movimenta. É interessante o fato de que a criança começa pela situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real. Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que sua mãe faz com ela: o doutor acaba de examinar a garganta da criança; ela sentiu dor, gritou, mas, assim que ele foi embora, no mesmo instante, a criança enfia uma colher na boca da boneca.

Então, na situação inicial, a regra está num estágio superior, em forma comprimida, amarfanhada. O

imaginário na situação também é extremamente pouco imaginário. É uma situação imaginária, mas ela torna-se compreensível em sua relação com a situação real que acabou de ocorrer, ou seja, ela é a recordação de algo que aconteceu. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira.

É incorreto imaginar que a brincadeira é uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo. Nos jogos esportivos, existe o vencedor e o vencido, pode-se chegar primeiro e pode-se ser o segundo ou o último. Resumindo, o objetivo decide o jogo. O objetivo é aquilo graças a que se empreende todo o resto. Como o momento final, ele determina a relação afetiva da criança com o jogo; apostando corrida, ela pode preocupar-se demasiadamente e aborrecer-se muito; de sua satisfação pouco pode restar porque correr para ela é difícil fisicamente e, caso a ultrapassem, sentirá poucas satisfações funcionais. Ao final dos jogos esportivos, o objetivo torna-se um dos momentos dominantes sem o qual o jogar perde seu sentido, assim como seria colocar na boca uma bala gostosa, mastigá-la e cuspi-la.

No jogo, tem-se a consciência antecipada do objetivo definido - quem chegará primeiro.

No final do desenvolvimento, aparece a regra e, quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança; quanto mais regula a atividade da criança, mais tenso e acirrado torna-se o jogo. No jogo, a simples corrida sem objetivo, sem regras, é um jogo indolente que não empolga as crianças.

Noll simplificou as regras do jogo de *croquet* para crianças. Assim fazendo, demonstrou como isso desanima, ou seja, como para a criança o jogo perde o sentido à medida que as regras são

⁷Ainda que contrariando o uso já estabelecido por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), optamos pela palavra *iminente* porque ela traduz com mais propriedade a idéia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo. (N.daT.)

dispensadas. Conseqüentemente, até o final do desenvolvimento, no jogo, aparece nitidamente o que estava no início em forma de embrião. Aparece o objetivo, ou seja, as regras. Isso estava presente anteriormente, mas em forma amarfanhada. Surge mais um momento que é essencial para o jogo esportivo - é a idéia de recorde que também está muito ligada ao objetivo.

Tomemos, por exemplo, o xadrez. É muito agradável jogar uma partida de xadrez e não é agradável para o jogador perdê-la. Noll diz que para a criança também é agradável chegar primeiro, assim como para uma pessoa bonita olhar-se no espelho; o resultado é um sentimento de satisfação.

Conseqüentemente, no final do desenvolvimento da brincadeira, surge um conjunto de qualidades que salta à frente na mesma proporção em que está amarfanhado no início; os momentos que são secundários ou colaterais no início, tornam-se centrais no final e, ao contrário, os momentos principais no início, tornam-se colaterais no final.

Finalmente, a terceira questão - qual é o gênero das alterações de comportamento da criança que a brincadeira produz. Na brincadeira, a criança é livre, ou seja, ela determina suas atitudes, partindo do seu "eu". Mas, é uma "liberdade" ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto.

A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal.

Gostaria, ainda, de chamar a atenção para mais um momento: a brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escolar.

Segundo a expressão figurada de um estudioso, a brincadeira da criança de até 3 anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente, é claro, em diferentes sentidos dessa palavra. A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real.

Na criança em idade escolar, a brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, como jogos esportivos que desempenham um papel conhecido no desenvolvimento geral dessa criança, mas que não têm o significado que desempenha para o pré-escolar.

Por seu aspecto, a brincadeira parece com aquilo ao que ela conduz e somente sua análise interna profunda mostra a possibilidade de determinar o processo de seu movimento e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real.

Artigo**Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço**

Léa Tiriba*

Resumo

Este trabalho propõe um diálogo entre a arquitetura das escolas e a pedagogia. Mostra que o planejamento do espaço escolar promove o emparedamento das crianças, orientando-se pela demanda e cobertura do atendimento, segurança e garantia do processo de aprendizagem pelo controle da atenção e da limitação dos movimentos como reflexo de uma ideologia que visa à modelação das formas de pensar, agir e sentir e que reproduzem a lógica da fábrica na escola. Essa prática despotencializa a curiosidade da criança e ignora outras dimensões humanas como o convívio social e o contato com a natureza, imprescindíveis na formação do ser integral. Propõe-se uma mudança na concepção da aprendizagem, que se processaria de maneira rizomática, sem fronteiras, incluindo os desejos infantis, a vontade de potência e os cuidados do corpo, favorecendo os sentimentos de amizade, companheirismo e solidariedade. Hortas, cozinhas, marcenarias, oficinas de produção e consertos de brinquedos são espaços possíveis de construção de saberes onde o conceito assimilado é o de conhecimento como valor de uso e não somente como valor de troca.

Palavras-chave: arquitetura escolar, pedagogia, aprendizagem

Abstract

This work proposes a dialogue between school architecture and pedagogy. It shows that the design of school space promotes the walling of children. Such design intends to guarantee the learning process by controlling the attention and limiting the movements, and it comes from an ideology that aims at modeling ways of thinking, acting and feeling; it reproduces the logic of factories at school. Thus, children curiosity is lowered, and other human characteristics, such as social interaction and contact with nature, are ignored. A change in views of learning is proposed herein. The learning process should occur without frontiers, and should include children's wishes, volition, and body care, favoring the feelings of friendship, fellowship, and solidarity. Gardens, kitchens, as well as workshops for fixing and producing toys, are possible spaces for building knowledge, where the apprehended concept is knowledge as use-value, and not as exchange value.

Key words: school architecture, pedagogy, learning

*Professora ambientalista e jornalista. Coordenadora do Setor de Educação Ambiental do NIMA (Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente/NIMA) da PUC-Rio. Professora do Departamento de Educação e do Curso de Especialização em Educação Infantil desta mesma Universidade. Assessora da Secretaria de Educação de Santo André/SP.

Salas de aulas, geralmente inóspitas, alunos em carteiras enfileiradas, quadro negro, giz, um professor à frente: estranha e inadequada organização, em especial, nos lindos dias-de-sol-lá-fora. Fechada entre muros, estranha à interação com a realidade social, desarticulada dos cenários onde ocorre a vida de verdade, indiferente, insensível ou artificial na relação com o que, de fato, para as crianças e jovens, mobiliza e tem significado. E inadequada à saúde do corpo, à relação dos humanos com o mundo natural, ao desfrute do sol, do vento. Indiferente à beleza do universo mais amplo em que estamos situados, às necessidades do corpo e do espírito. Espaço contido, de crianças e adultos emparedados, mas fervilhante de energias.

A escola é o único espaço social que é freqüentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. Para os pequenos, que freqüentam creches, pré-escolas e as séries iniciais, especialmente os que permanecem em horário integral, é aí que, para além do convívio familiar, aprendem a viver e a conviver. Nove horas diárias, às vezes, mais! Para quem tem entre 0 e 10 anos, o que resta de tempo em cada dia? Se é na escola que grande parte da vida transcorre, é preciso que aí se sintam muito bem, que aí sejam felizes.

Referindo-se às áreas destinadas às escolas nas cidades contemporâneas do Terceiro Mundo, a arquiteta Mayume de Souza Lima escreveu:

As construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (...) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie (Lima, 1989, p.11).

Atualmente, somos informados sobre esforços investidos por dirigentes de secretarias de educação, e mesmo por diretores e/ou professores no sentido de qualificar os espaços escolares. Sabemos de escolas que reorganizam as salas derrubando paredes, introduzindo grandes espaços interativos e cantos para brincadeiras;

que abrem "janelas" nos muros, possibilitando a visão do lado exterior; que assumem o entorno, os parques, as praças, o patrimônio cultural e ambiental da cidade como objeto de investigação pedagógica. Entretanto, essa não é a realidade da maioria das cidades brasileiras! No município do Rio de Janeiro, por exemplo, várias escolas não dispõem de áreas ao ar livre. O resultado é que crianças passam manhãs e/ou tardes inteiras em espaços fechados, muitas vezes em salas inteiramente ocupadas por mesas e cadeiras.

Mesmo considerando a precariedade de muitos Sistemas de Ensino, a situação salarial dos professores e os recursos limitados para a educação, entendemos que é hora de levantar a bandeira da qualidade de vida nas escolas! Não é mais possível compactuar com a insalubridade do modo de funcionamento escolar. Já é hora de serem efetivadas as condições concretas de materialização dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e que dizem respeito à integridade da pessoa humana.

Este desafio exige que superemos uma visão de mundo que concebe os seres humanos separados do mundo natural. Não podemos esquecer que o divórcio primordial da modernidade, entre seres humanos e natureza e os outros que dele se originam - entre corpo e mente e entre emoção e razão - se materializam também nos espaços escolares. Como assegurar bem estar se as crianças não são assumidas em sua integralidade existencial, se a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente?

Escola: um direito, uma alegria!

Do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre. O poder público tem o dever de assegurar acesso e permanência. Mas, a freqüência à escola não pode ser entendida apenas como direito a um espaço que ofereça proteção física e desenvolvimento cognitivo. É preciso que as crianças se sintam bem, que sejam cuidadas; e cuidar implica oferecer aquilo que satisfaça o conjunto de suas necessidades e desejos.

Entretanto, as escolas

Não são pensadas para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para "massas de crianças" (...). Roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis (Hoemke, 2004, p.18).

Segundo essa autora, quando se trata de construir escolas, aqueles que pensam e projetam os espaços das crianças não se dedicam a compreender a lógica da infância. Muitas vezes o projeto arquitetônico é realizado por uma empresa terceirizada, a partir de dados de demanda, como número de crianças e o que se quer nas salas. Essas informações são obtidas junto às equipes das Secretarias de Educação. Isto é, no processo de elaboração do projeto arquitetônico, há pouca ou nenhuma participação de educadoras, crianças e suas famílias, aqueles que farão uso do prédio que está sendo construído.

Referindo-se ao processo de definição do local que abrigará a escola, Lima (1989) aponta uma situação ainda comum: nem sempre é escolhido pela sua salubridade, acesso, topografia, mas por decisões políticas "que se voltam para o não confronto com os loteadores e para a diminuição aparente dos custos da construção dos prédios" (p.65).

Há ainda um aspecto, relativo às políticas de ampliação do acesso à escola, que podemos denominar como "ideologia do espaço construído". Consiste em ocupar todos os espaços do terreno com edificação de salas. Assim, as crianças ficariam confinadas porque as áreas ao ar livre vão sendo ocupadas com novas instalações, o verde vai sumindo, as crianças vão ficando emparedadas.

Essa situação deve-se à falta de recursos econômicos, mas também a uma visão que objetiva estender a cobertura do atendimento, sem assegurar qualidade de vida. Nesse caso, o compromisso do poder público está restrito ao cumprimento de um dever que corresponde a um direito legal. Porém, essa referência não basta, porque a ética do cuidar não se pauta num conceito de moralidade centrado em direitos, num princípio moral abstrato, assentado sobre condutas universais (Tronto, 1997). Pois, partindo

do princípio de que as pessoas são singulares, não há uma quantidade ou uma determinada maneira de cuidar que sirva a todas. Assim, oferecer instalações adequadas à saúde e ao bem estar das crianças e adultos é cumprir com um primeiro dever, pois não basta que a frequência à escola seja apenas um direito, é preciso que, para as crianças, seja também uma alegria!

Na contramão do desejo, aprisionadas, as crianças vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo modelada. Essa situação corresponde, no plano macropolítico, a um quadro sócio-ambiental em que a natureza vai sendo também destruída. Esse duplo e simultâneo processo de degradação vai fazendo da Terra um planeta inóspito, inadequado para a vida das espécies que hoje o habitam; e, das instituições educacionais, espaços de aprisionamento, de impotência.

Controle e docilização dos corpos

Embora já haja documentos orientadores¹, em muitas cidades, prevalecem os padrões antigos. A denúncia da arquiteta Mayume de Sousa Lima é ainda atual

"as salas de aula tinham, como continuam tendo, orientação para abertura de janelas à esquerda das carteiras, quadro à frente (...), junto à porta de acesso, com visor para a inspeção dos administradores. Essas salas sucediam-se lado a lado, ao longo de corredores (...) Este esquema, sempre igual, dava às escolas uma ar de caserna ou de presidio, onde as crianças caminhavam em filas, sob as vistas dos professores ou dos bedéis. Mas o esquema ainda hoje não mudou inteiramente. O condicionamento à disciplina dá o tom geral dos espaços escolares. " (Lima, 1989, p. 58).

¹Por exemplo, no campo da Educação Infantil, o MEC elaborou o documento **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (2006) contendo referências de qualidade que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes. No site do MEC, o documento **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil** (2006) apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações. Ver www.mec.gov.br

A questão do controle relaciona-se com a possibilidade de olhar cada indivíduo. Na visão de Foucault (1987), o próprio conceito de indivíduo foi produzido socialmente, e este foi um dos aprendizados fundamentais para a adequação das pessoas ao modo de produção capitalista. De fato, os espaços das salas favorecem o olhar atento e o acompanhamento das ações de cada indivíduo. Excluindo as inovações que já podemos vislumbrar, em especial em algumas experiências inspiradas em concepções sócio-interacionistas, podemos dizer que a própria organização dos espaços é definida em função de assegurar a atenção de cada um, não do grupo. O seu objetivo é contribuir para a formação de pessoas que atuem produtivamente na sociedade.

Como, na perspectiva moderna, o atributo humano principal para essa atuação é a razão, são priorizados os espaços que favoreceriam o seu desenvolvimento. As salas escolares, como as demais áreas fechadas que limitam os movimentos, seriam lugares mais apropriados que os pátios para modelizar as formas de pensar, agir e sentir, assim como para controlar as possíveis diferenças e ensinar as crianças a tornarem-se capazes, úteis e adequados ao mercado de trabalho. Nas palavras de Lima

(...) o poder, primeiro da sociedade, depois das instituições representativas desta sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera dos espaços da criança e o transforma num instrumento de dominação. A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados - se possível limpos - destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. (...) A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (Lima 1989, p.10-11).

Nesse contexto, o ambiente de referência é o da sala, mais propício à metodologias voltadas para captar a atenção das crianças. Essa necessidade levaria a um modelo de arquitetura e a uma pedagogia que privilegia os espaços fechados. E, tanto como causa, quanto como efeito, a uma

concepção e a uma prática de formação de educadores (inicial e em serviço) que é pensada tendo os espaços das salas como referência.

O emparedamento das crianças

O documento "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil", citado anteriormente, já anuncia a idéia de que o convívio com elementos do mundo natural é um direito das crianças! Entretanto, na Portaria nº 321 de 26/05/88, do Ministério da Saúde - que serviu, ou ainda serve de referência para a construção de espaços de educação infantil em municípios brasileiros - as definições para a área interna são detalhadíssimas. Ao contrário, são poucas e genéricas as normas técnicas que orientam o projeto arquitetônico, no que diz respeito ao espaço externo.

A falta de atenção à área do terreno que não será construída é uma característica comum a documentos que orientam a construção de creches e pré-escolas no Brasil (Tiriba, 2005a). Se não há uma ênfase à importância de contato de meninos e meninas com o mundo natural é porque ainda não alcançamos a compreensão do quanto é fundamental um cotidiano em liberdade, em relação com elementos da natureza que se compõem positivamente com eles, e que, portanto, geram potência.

Essa situação deve-se ao fato de não nos percebermos enquanto seres de natureza, membros de uma espécie entre outras. A concepção de criança enquanto ser de cultura está assegurada na maioria das propostas pedagógicas, pois todos aceitamos a idéia de que nenhum ser sobrevive com características humanas se não receber cuidados de outros humanos; e de que só entre humanos aprendemos a recriar o jeito de ser da espécie e do grupo social de que somos parte. Entretanto, ainda não assumimos a concepção de criança enquanto ser de natureza, porque, na prática, esquecemos que a vida de cada criança, assim como a vida do coletivo social, acontece num universo maior, o cosmos, a Natureza. Nossa cultura antropocêntrica "esquece" que os seres humanos não estão sós, partilham a existência com inúmeras outras

espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Somos parte da natureza! Somos fruto de autopoiese, isto é, de um fenômeno de auto-organização da matéria que dá origem a todos os seres vivos. (Maturana e Varela, 2002). Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres de cultura.

Portanto, os espaços educacionais precisam ser pensados em função dessa dupla dimensão. É verdade que, nos últimos anos, a dimensão cultural foi valorizada: ganharam importância outros caminhos de conhecer que envolvem as múltiplas linguagens de que os seres humanos fazem uso no processo de interação com a realidade, mediada por outro ser humano. Mas, as relações com o mundo natural seguem sendo de distanciamento, já que ele seria simplesmente pano de fundo, cenário onde humanos mentais se movem.

Talvez por serem modos de expressão da Natureza (Espinosa, 1983), as crianças têm verdadeira paixão por espaços ao ar livre, em contato com elementos do mundo natural. Mas as rotinas as mantêm distanciadadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas.

Utilizamos esta expressão para designar, de forma genérica, a situação das crianças nos muitos espaços, além das salas de turma, que são utilizadas pelas crianças: dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão... De fato, analisando as rotinas, aparece claramente uma dinâmica em que a criança vai de um espaço fechado a outro: da sala onde é recebida, para a sala da tv, para o refeitório, para sala de sua turma, para atividades de higiene, para o dormitório... A chegada aos espaços externos é demorada, e pode mesmo não acontecer!

Em pesquisa recente (Tiriba, 2005b) - realizada em quarenta instituições de Educação Infantil vinculadas à rede pública, que atendem em horário integral - constatamos que as crianças permanecem em espaços entre-paredes durante 8, 9, 10 horas ou mais, sendo que em 10% das instituições investigadas, elas dispõem, diariamente, de um curto período de 30 a 60 minutos ao ar livre. No caso dos bebês e dos que têm até 2 ou 3 anos, evidenciou-se uma situação de aprisionamento, pois, nas unidades que não

dispõem de solário, até mesmo o banho de sol pode não acontecer!

Verificamos também que, em 25% das instituições pesquisadas, as janelas não estão ao alcance das crianças, ou não existem. O seja, além de permanecerem muito tempo em espaços entre-paredes, são impossibilitadas de acesso à vida que transcorre lá fora.

E as áreas ao ar livre? O que há aí: terra, árvores, água, areia, o quê? Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam.

Mesmo quando as escolas estão localizadas em áreas próximas a parques, praças, bosques, terrenos baldios, campos de futebol, elas não são utilizadas com regularidade. É como se a realidade se reduzisse às áreas intra-muros, e elas houvessem nascido para a escola, não para o mundo. A conclusão possível é que estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo, um princípio pedagógico, mas uma opção de cada educadora. Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?

As três ecologias: cuidar de mim, cuidar de nós, cuidar da Terra

As formas de organização do espaço e o modo de funcionamento das creches e pré-escolas expressa uma situação de emparedamento e desrespeito aos desejos do corpo que se mostra ainda mais grave em outros níveis escolares. Isso acontece porque o divórcio entre corpo e mente é paradigmático: atravessa toda a sociedade e, conseqüentemente, as instituições educacionais em todos os seus segmentos. Via da regra, a partir do Ensino Fundamental, as crianças são afastadas de forma ainda mais radical do mundo da

brincadeira, da vida ao ar livre, estabelecendo-se um impasse entre o desejo das crianças e normas impostas.

Meninos e meninas têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade. Tudo indica que o prazer de estarem aí deve-se ao fato de o tempo ao ar livre não estar previamente esquadrinhado. As vivências ao ar livre suscitam encontros, favorecem o exercício amplo da liberdade e possibilitam embates, oposições a movimentos individualistas, sempre alimentados pelo sentido do "é meu", que se constitui fortemente na privacidade das salas. Nos espaços externos as crianças estão menos expostas aos regimes disciplinares. Aqui, o movimento do corpo não está capturado. Aqui, a liberdade favorece a criação. Nas salas há um campo de controle claramente pré-definido, é mais fácil cortar a conexão com os desejos e impor uma realidade em que as crianças se submetem aos objetivos da escola. O trabalho de educação não convive com a liberdade de movimentos de corpo-espírito, porque no mundo ocidental, a infância é um tempo de preparação para a vida adulta, cujo sentido é a inserção num modo de produção capitalista urbano industrial. Isso exige mecanismos de controle. É por isso que, historicamente, a liberdade de movimentos está relacionada ao recreio, justamente o momento em que os professores deixam suas funções para descansar, tomar um café, relaxar.

Vários teóricos têm relacionado a dicotomia aula x recreio a uma dicotomia maior entre atividade produtiva e lazer: divórcio típico do modo de produção capitalista, em que o trabalho é a atividade principal. Reproduzindo a lógica da fábrica, na escola, o tempo do recreio não tem importância para a pedagogia porque não é o tempo do trabalho produtivo. Não está sob o foco da pedagogia porque não é lócus de aprendizagem escolar. Seria, talvez, lugar de uma liberdade temida, porque difícil de controlar.

O que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem acompanhar as crianças, seguir a trilha dos desejos delas? Na contramão do que é hegemônico, essa postura exigiria uma crença na vida como vontade de potência, e, por outro lado, uma concepção

de conhecimento e de aprendizagem que não obedece a hierarquias, que se processa de maneira rizomática, sem fronteiras (Deleuze, 2002). Nessa perspectiva, o cuidar seria uma referência importante, porque

(...) orienta o trabalho em relação a três ecologias (Guattari, 1990) e nos ajuda a avaliar: i) a qualidade dos espaços/atividades relacionados ao eu (ecologia pessoal); ii) a qualidade das interações coletivas, relacionadas ao nós (ecologia social); e iii) a qualidade das relações com a natureza (ecologia ambiental). (Tiriba, 2007, p.49)

O desejo de construir uma nova qualidade nas relações de cada ser consigo mesmo (ecologia pessoal), nos levará a inventar modos de educar/ensinar (Guattari, 1990), que possibilitem o aprendizado da atenção às vontades e necessidades que Lowen (1991) chama de *verdades do corpo*. Será necessário, então, ampliarmos os espaços e os tempos de movimentarem-se livremente, assim como relaxar, meditar, estar atento a respiração, melhorar a alimentação, cuidar da postura.

Se o objetivo é construir uma nova relação dos seres humanos com a natureza (ecologia ambiental),

precisamos propiciar às crianças - e a nós mesmas - um contato cotidiano e íntimo com a terra, com a água, com o ar, de tal maneira que sejam percebidos e respeitados como fontes fundamentais de vida e de energia. Mas a proposta deve ir além de situações de aprendizagem que são meros eventos. Não basta plantar uma árvore e difundir conceitos de ciências naturais no dia nacional do meio ambiente: é preciso incorporar à rotina as atividades de semear, plantar, cuidar e colher alimentos ou outros vegetais úteis à própria escola." (Gouvêa e Tiriba, 1998)

Com o propósito de contribuir para construção de uma nova ecologia social, o primeiro desafio está em qualificarmos as relações entre adultos e crianças, criando espaços e rotinas que favoreçam sentimentos de amizade, companheirismo, e solidariedade, entendendo que estes são sentimentos que precisam ser aprendidos e exercitados no cotidiano, são conteúdos que precisam ser introduzidos em nosso planejamento de trabalho.

Nessa linha, cozinhas, hortas, marcenarias, oficinas de produção e conserto de brinquedos passam a ser assumidos como privilegiados espaços educacionais. Plantando, costurando, preparando um canteiro, estaremos trabalhando matemática, ciências, língua portuguesa; e ainda contribuindo para que, no processo de construção de saberes, o conceito assimilado seja de conhecimento enquanto valor de uso, e não enquanto valor de troca (Oliveira, 1995).

Por fim, será necessário buscar a parceria das crianças nas decisões sobre a organização e na decoração da escola, pois, se as crianças são sujeitos de conhecimento e também de desejo, se crescem e modificam seus interesses e possibilidades, também os espaços podem ser por elas permanentemente modificados.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles.(2002) *Espinosa, filosofia prática*. São Paulo: Escuta.

ESPINOSA, Baruch de. (1983) *Ética*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).

FOUCAULT, Michel. (1987) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

GOUVEA, Maria José e TIRIBA, Léa (orgs). (1998) *Educação infantil - um projeto de reconstrução coletiva*. Rio de Janeiro: SESC/ARRJ.

GUATTARI, Félix.(1990) *As três ecologias*. Campinas: Papyrus.

HOEMKE, Ângela.(2004) *Ambiente de qualidade na educação infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis*. Dissertação de mestrado - Univale, Itajaí, SC.

LIMA, Mayumi S.(1989) *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.

LOWEN, Alexander.(1991) *Amor e orgasmo*. São Paulo: Summus.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. (2002) *A árvore do conhecimento*. Campinas, SP: Editorial Psy II.

OLIVEIRA, Anne Marie. (1995) *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores.

TIRIBA, Léa. (2005a) *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutorado, PUC-Rio.

TIRIBA, Léa. (2005b) Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Em Kramer, Sonia (org.): *Profissionais de educação infantil e(m) Formação*. São Paulo: Editora Ática.

TIRIBA, Léa. (2007) Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. *Revista Presença Pedagógica*, v.13, N.76.JUL/AGO. Belo Horizonte: Editora Dimensão.

TRONTO, Joan C. (1997) Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? Em JAGGAR, A. e BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.

Artigo**Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões**

Vital Didonet*

Resumo

Este artigo examina o desenvolvimento histórico da educação infantil no Brasil e apresenta os marcos legais fundadores da pré-escola e das creches, que são considerados parte importante da dificuldade da integração entre essas duas instituições. Apresenta também o atual debate sobre o tema e o importante papel dos movimentos sociais e da sociedade na luta pelos direitos da criança.

Palavras-chave: educação infantil, pré-escola, creche

Abstract

This article analyzes the historical development of child education in Brazil. It is pointed the most important legal fundamentals of kindergarten and nursery school, which are a very important obstacle for the integration of these institutions. Also, the article discusses the role played by social movements and society in the fight for children rights.

Key words: child education, kindergarten, nursery school

A origem e o desenvolvimento histórico da educação infantil no Brasil já foi objeto de vários estudos. Mesmo assim, há muito, ainda, para vasculhar nas fontes originais, no discurso, nos textos oficiais, na história escrita e oral - nascente oculta e silenciosa - de alguns jardins de infância e pré-escolas. O recurso à memória de educadores que abriram caminhos no campo da pedagogia e da política, na formação de professores, na construção do que hoje temos como saber pedagógico da educação infantil, tem sido pouco explorado em nosso País. Seria bom não perder essa mina. Particularidades e detalhes poderiam ser reveladores de idéias e tendências ainda não analisadas nos seus desdobramentos e conseqüências.

Meu propósito, neste sucinto artigo, é tecer breves reflexões sobre alguns marcos dessa história nos últimos trinta anos. Escolho esse período por ser o mais fértil em idéias, em políticas, programas,

projetos, experiências, debates, leis e diretrizes. Afinal, é nessas três décadas que essa primeira etapa da educação adquiriu expressão nacional, quer na demanda, quer na oferta, quer na produção acadêmica ou na construção de uma ainda incipiente pedagogia da infância. Dada essa rica diversidade de acontecimentos, necessariamente tenho que fazer opções por alguns deles.

Devo reconhecer, porém, que por mais objetividade e isenção que pretenda ter, essa reflexão pode ser refém da paixão de quem se fez presente no ardor dos acontecimentos desse

*O autor foi coordenador de educação pré-escolar do MEC de 1974 a 1976 e de 1981 a 1991 e presidente do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar - OMEP de 1981 a 1987. Desde então até hoje manteve-se engajado nos movimentos e ações em prol da educação infantil, na formulação da política de educação infantil, na construção de planos de educação e na elaboração de leis no Brasil (em especial a Constituição Federal e a LDB) e em diversos países da América Latina.

período, para conquistar mais espaço para a educação infantil no campo das idéias, na consciência social, na política educacional e nos sistemas de ensino. A experiência dessa atividade política, ideológica, pedagógica, enfim, humanista, se deu, sempre, em equipe, no setor público e em organizações e movimentos sociais. A aprendizagem, por conseguinte, foi também social, construída coletivamente.

Agradeço aos leitores a gentileza de não me exigir total independência, - concessão necessária a quem fala de dentro e não de um ponto equidistante. Os momentos dessa história aqui recordados ainda estão quentes pelo fragor dos embates. Falo em embates porque o espaço que a educação infantil ocupa hoje na legislação e na política educacional brasileira não resulta de uma evolução natural dos sistemas de ensino. É conquista de uma ação persistente, de sólida argumentação, com intensa mobilização e pressão social. Seu avanço tem dependido, também, de hábil negociação com a área econômica e com setores educacionais e etapas de ensino resistentes e temerosas de terem que partilhar recursos financeiros escassos. O acontecimento mais recente - a criação do Fundeb¹ - é uma prova de que as dificuldades continuam presentes, resistências persistem, afortunadamente cada vez mais solitárias e enfraquecidas.

1. Ceche e pré-escola - da separação à integração na educação infantil

A urgência com que muitos de nós queremos que a educação infantil seja seqüencial e unitária do nascimento à entrada no ensino fundamental, que transcenda a divisão entre creche e pré-escola, que o cuidar e educar sejam duas faces de um mesmo e indissociável processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem tem razão de ser. Uma concepção de desenvolvimento infantil, de processo pedagógico e de necessidades da criança justifica essa atitude.

Mas essa pressa vem sendo dosada pela compreensão das forças históricas que moldaram essas duas instituições. Se a lentidão nos

incomoda - porque, no fundo, revela fraturas estruturais na qualidade da atenção à criança -, o entendimento de como se deu a gênese da creche e da pré-escola e como essas duas instituições se instalaram na representação social ajuda a encontrar estratégias, que contam com a dimensão tempo, para ir, aos poucos, superando o precário estágio atual.

Ainda hoje, oito anos depois de esgotado o prazo dado pela LDB², há secretarias municipais de desenvolvimento social que não aceitam transferir as creches criadas por sua iniciativa e inspiração à secretaria de educação. Há um caso *sui generis* de que nem a amizade das titulares das duas secretarias se sobrepôs à força das estruturas consolidadas. O próprio Ministério da Educação, que realizou ações e escreveu documento técnico visando estimular a absorção da creche pelos sistemas de ensino dos municípios, precisou de dois anos (2006 e 2007) para assimilar a idéia de que o apoio técnico e financeiro às creches comunitárias, filantrópicas e confessionais dado pelo Ministério de Desenvolvimento Social fosse inserido em sua área. Em alguns países europeus, o cuidado e a educação das crianças de até três anos continuam na área da assistência social, sem, contudo, se reduzirem às ações típicas de assistência. O programa educacional é feito no contexto da atenção integral, do qual a família também participa³.

Se vamos nos debruçar sobre o trecho recém trilhado desse íngreme caminho rumo à integração, é conveniente, contudo, dar uma olhada sobre as origens dessas duas instituições⁴.

Ao surgirem as instituições de cuidado às crianças pequenas, na segunda metade do século XVIII, as preocupações recaíam sobre as péssimas

¹Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC 415/2005) excluiu a educação de 0 a 3 anos, ou a creche. Se assim fosse aprovada, esta não contaria com recursos do Fundeb e, obviamente, ficaria à margem do esforço pela universalização e melhoria da qualidade da educação básica, inclusive, seus professores não seriam incluídos na política do piso nacional profissional do magistério da educação básica.

²A LDB concedeu três anos para a transformação das creches em estabelecimentos de educação infantil, com a passagem da área da assistência para a da educação (art. 89).

³É interessante analisar como tais serviços são realizados na Finlândia, Suécia, Dinamarca e Noruega.

⁴Não me refiro às concepções teóricas e orientações práticas da educação nos primeiros anos de vida, cujos marcos iniciais podemos situar em Comenius, Rousseau e Pestalozzi e, um pouco mais tarde e de forma mais consistente, em Fröebel. Atenho-me, aqui, à prática das instituições sociais de atendimento à criança pequena.

condições de vida e sobrevivência dos filhos das famílias trabalhadoras. Somente cem anos depois de seu início, com a filosofia educacional e a orientação pedagógica de Fröebel, já com o nome de jardim da criança (Kindergärten), o objetivo educacional ganhou destaque.

É bem elucidativo desse dilema primordial o que relata Rui Barbosa, em seu Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, no capítulo Jardins de Crianças:

*"Data de mais de um século⁵ a idéia de instituir asilos para as crianças de três a sete anos, sugerida pela conveniência de abrir lugares de refúgio e gasalhado seguro aos filhos das classes pobres durante as horas de diurno trabalho dos pais. (...) Sob os diferentes designativos que assumia, porém, **Kleinkinderschule**, nos países germânicos, **infant schools** entre os ingleses, **salles d'asylle** em França, **écoles gardiennes** na Bélgica, **asili infantili** na Itália, faltava a todas essas instituições o sopro do espírito educador que Fröebel lhe veio bafejar com a criação dos **Kindergärten**, fórmula definitiva da educação preliminar à escola"⁶.*

Essas instituições atendiam crianças a partir de dois ou três anos de idade e a legislação da época já demonstrava a necessidade de determinar sua função educacional, como se vê pelas seguintes citações, escolhidas a título de exemplo:

*"As antigas salas de asilo, as '**garderies d'enfants**', não tinham em mira senão abrigar, e vigiar a criança, na ausência dos cuidados maternos: ou, quando a algum fim de instrução se propunham, era sempre pelo antigo processo de ouvir passiva e repetir maquinalmente"⁷.*

França: "Art. 1^o. As escolas maternas (salas de asilo), públicas ou livres, são institutos de educação, onde as crianças de ambos os sexos recebem os cuidados que reclama o seu desenvolvimento físico, intelectual e oral. Art. 32. Um médico, nomeado pelo prefeito, visitará uma vez por semana as escolas maternas, e inscreverá as suas observações num registro particular"⁸. **Áustria:** "Art. 1^o. O fim do jardim de crianças é fortificar, e completar em relação às crianças de mais tenros anos, a educação da família, prepará-las para o ensino escolar ulterior, mediante exercícios corpóreos bem regulados, a educação dos sentidos e uma primeira cultura

*espiritual apropriada à sua idade"⁹. **Bélgica:** "À escola maternal se anexarão **salles d'asylles ou écoles gardiennes** em todas as localidades onde o governo entender necessário"¹⁰.*

Parte importante da dificuldade da integração, pois, vem da origem: é quase que constitutivo do ser dessas instituições se voltarem para populações infantis distintas, com objetivos diferentes.

A educação das crianças em idade anterior à entrada na escola, no Brasil, foi inspirada no que vinha acontecendo na Europa do século XIX. As idéias chegaram aqui não muito tempo depois¹¹, guardando, ainda, o modelo original dos jardins de infância para crianças de 4 a 6 anos e o de lugar de guarda, para as de alguns meses em diante, que necessitassem de cuidado e proteção em decorrência da pobreza ou do trabalho extra-domiciliar de seus pais, especialmente das mulheres.

Ao virem para o Brasil, a dicotomia veio junto. Enquanto lá foi sendo superada, aqui se arraigou e aprofundou. Um século assim se manteve. A creche, assistencial; a pré-escola, educacional. A primeira, geralmente com pessoal não qualificado ou, se qualificado, em serviço social; a segunda, com professores formados na Escola Normal. Uma, com o zelo pelos cuidados físicos, saúde, alimentação, higiene, bons hábitos e proteção; outra, com objetivo de desenvolvimento da auto-expressão linguagem, artes, movimento, socialização.

Ao inserir na legislação trabalhista o direito da mulher amamentar seu filho durante as horas de

⁵A data do Parecer é de 1883, portanto Rui Barbosa está se referindo aos anos 1770-80.

⁶MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Obras Completas de Rui Barbosa, vol. 10, 1883, Tomo III, Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Rio de Janeiro, 1947. Lastimavelmente, porém sintomaticamente, as lúcidas e fortes argumentações de Rui Barbosa recomendando a disseminação de Jardins de Crianças no Brasil ficaram no papel.

⁷Op. Cit. Pág. 81

⁸FRANÇA. Decreto de 2 de agosto de 1881, cit. Rui Barbosa no citado Parecer.

⁹ÁUSTRIA. Ato do Ministro Stremayer, de 20 de junho de 1872, cit Rui Barbosa no citado Parecer.

¹⁰BÉLGICA. Lei de 1^o de julho de 1879, cit. Rui Barbosa no citado Parecer.

¹¹Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, ao estabelecer o ensino primário obrigatório em todos os municípios da Corte, determinou que em todos os distritos daquele município houvesse um Jardim de Infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos seus sete anos.

trabalho na empresa, e o direito de seu filho ao cuidado e proteção nesse período, a CLT usou a expressão "guarda", inspirada certamente na expressão francesa de "garderie" para as instituições que se ocupavam do cuidado da criança. Embora uma interpretação psicológica do conteúdo do guardar possa sugerir o carinho, o cuidado, o zelo que se deve ter com alguma coisa, na prática a palavra remeteu a uma atitude de proteger, evitar acidentes, por a salvo e, portanto, afastar a criança dos riscos da vida cotidiana.

2. Marcos recentes da história da educação infantil

Quais seriam os marcos mais importantes na construção da educação infantil integradora do cuidado e da educação dos últimos trinta anos? Os acontecimentos podem ser vistos e intra e interpenetrados, daí, interpretados, de diferentes maneiras. Vale-me a observação de Rilke: "*a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou*"¹².

Consciente desses limites, meu olhar recai sobre os seguintes: a Assembléia Nacional Constituinte, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, a elaboração e tramitação legislativa da LDB, os documentos de Política Nacional de Educação Infantil, os Congressos que debateram a educação infantil e propuseram linhas de ação política e pedagógica e que continuam fervilhando em todo o território nacional. Eles serão o assunto dos próximos parágrafos.

1) o **Movimento Nacional Criança e Constituinte**. Ele foi organizado em 1986 visando a elaborar uma proposta para a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) na área da criança. A Comissão Nacional Criança e Constituinte foi criada por Portaria do MEC, com representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, do Trabalho, da Assistência Social e Justiça e pelas seguintes organizações: OAB, Sociedade Brasileira de Pediatria, Federação Nacional de Jornalistas, OMEP/Brasil, UNICEF, CNBB/Pastoral da Criança, Conselho Nacional dos Direitos da

Mulher, Frente Nacional dos Direitos da Criança, Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. Nos Estados foi criada Comissão Estadual com uma composição semelhante. No total, mais de 600 organizações governamentais e não governamentais estiveram envolvidas no Movimento, durante dois anos.

As atividades se realizavam em três áreas: técnica, social e política. A primeira envolvia estudos, debates e construção dos conceitos e das propostas a serem apresentadas e defendidas perante os Constituintes. A segunda consistia em marchas, passeatas, manifestações em praças, centros comerciais, igrejas, escolas, clubes, assembléias legislativas, em que as crianças, os jovens, os pais e profissionais de diferentes áreas da atenção à criança procuravam colocar em evidência a criança como cidadã e sujeito de direitos e divulgar as propostas que estavam sendo formuladas. A terceira era o espaço do Congresso Nacional onde se realizava a ANC. Ali o Movimento conseguia audiências, reuniões, debates com um número grande e crescente de constituintes. A força do Movimento vinha de sua organização e da consistência de suas propostas.

O Movimento abrangeu o amplo espectro dos direitos da criança, do nascimento aos dezoito anos, coincidente com a faixa etária definida pela ONU¹³. Isso foi um dado favorável inclusive para a educação infantil, porque a educação não foi vista como um elemento autônomo, independente e desarticulado do conjunto dos demais direitos. O importante foi que as propostas do Movimento foram acolhidas integralmente, resultando no inciso XXV do art. 7º, no inciso VI do art. 30, em parte do art. 208 e no art. 227 da CF. Sua maior conquista está, obviamente, no art. 227, que confere aos direitos da criança e do adolescente o caráter de prioridade absoluta.

¹²RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Editora L&PM. Primeira carta, 1903.

¹³Declaração dos Direitos da Criança e Convenção sobre os Direitos da Criança.

Entre os resultados desse Movimento que marcaram a trajetória da educação infantil podemos destacar:

(a) a educação infantil passou a ser direito da criança;

(b) a educação infantil vai do nascimento aos seis anos de idade;

(c) os municípios receberam a incumbência de atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental;

(d) junto com toda a educação e os demais direitos da criança, recebeu o caráter de prioridade absoluta, isto é, sobre a qual não se sobrepõe nenhuma outra;

(e) a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de educação infantil;

(f) os pais, já não apenas a mulher-mãe - com isso se afasta a responsabilização discriminatória feminina do cuidado e educação da criança - passaram a ter direito, como trabalhadores, urbanos ou rurais, à educação de seus filhos e dependentes na faixa de 0 a 6 anos de idade;

(g) o direito da sociedade civil participar da elaboração das políticas de educação infantil e do controle das ações governamentais nessa área (art. 227, § 7º);

(h) a Constituição não fraciona a idade da educação infantil em sub-grupos (0-3 e 4-6, que a LDB faz), possibilitando que, por lei ordinária, se transcenda esse corte etário, como estratégia para lograr a continuidade do processo pedagógico do nascimento ao ingresso na segunda etapa da educação básica e uma integração, em todo esse percurso, do cuidado e educação.

2) Outro marco é o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Alguns dispositivos são particularmente importantes para a educação infantil:

(a) a definição e os critérios para aplicação do princípio da prioridade absoluta;

(b) os conselhos de direito da criança e do adolescente;

(c) o fundo dos direitos da criança e do adolescente;

(d) o sistema de garantia dos direitos. Cada vez mais um dos integrantes desse sistema - o Ministério Público - vem atuando no sentido de garantir o direito da criança à creche e à pré-escola. O MP vem entendendo que o conceito de direito à educação infantil não se refere propriamente *ao acesso* a uma instituição, mas *à educação*, portanto, ele não se cumpre no ato de a criança conseguir uma vaga, senão ao processo educacional que lhe garante o resultado da educação. Em outras palavras, o direito diz respeito a uma educação de qualidade.

O ECA tem granjeado destaque maior nas questões referentes às crianças e adolescentes em situações especiais (violência, abandono, atos infracionais, situações de rua) porque aí ressalta o novo paradigma que destrona o antigo modelo repressivo do Código de Menores, que o Estatuto da Criança e do Adolescente veio substituir e transcender. Resta explorar as potencialidades que o Estatuto cria para a atenção integral da criança pequena, mencionadas no parágrafo anterior.

3) A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB planta outros marcos nessa trajetória de integração creche e pré-escola ou, melhor, de integralização da educação infantil. O principal é a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Esta conceituação é sua carta de alforria. Sai da inferioridade conceitual que as etapas posteriores lhe atribuíam (preparatória, não obrigatória), reforça seu objetivo e efeito educacional (início do processo educacional, do desenvolvimento e aprendizagem) e lhe dá tal relevância que, a partir dessa definição, não tem lógica pensar o edifício educacional da pessoa começando na segunda etapa, ou seja, no ensino ainda chamado de fundamental.

A definição é tão revolucionária que insinua a mudança da expressão "ensino fundamental", hoje referida à educação que vai dos seis aos quatorze anos. O fundamento vem antes: a educação infantil. A segunda etapa, mesmo continuando a ser a única obrigatória para a

criança (o ensino médio começa a sê-lo) é uma seqüência, uma continuação, não mais começo, não mais fundação. Essa definição, mais uma vez, puxa o olhar do currículo da educação básica para a educação infantil e, em particular, é inspiradora do interesse dos professores de ensino (futuramente ex-) fundamental e médio pela qualidade da educação infantil: todos quererão que os fundamentos sejam sólidos, que sustentem a casa da aprendizagem, que estabeleçam as estruturas complexas e apoiadoras dos andares que sobre ela se erguerão.

Esse conceito de "primeira etapa", contudo, não deve ser enviesado para um entendimento parcial e reducionista de etapa preparatória, mas aprofundar o significado constitutivo que a primeira educação possui. Se bem esta sustente as aprendizagens posteriores (*lato sensu*, tudo o que fazemos hoje se estende ao amanhã; nenhum acontecimento acaba em si mesmo, mas vive na extensão da vida que o gerou), ela tem um significado e um valor em si mesma: é um período da existência com necessidade e direito de ser vivido na sua plenitude. Ser criança requer o viver como criança, na sua mais plena expressão.

A LDB manteve a nomenclatura tradicional, enraizada na cultura de atendimento às crianças - creches e pré-escolas, aliás, presentes no texto constitucional. Dois aspectos precisam ser considerados nesse particular.

O primeiro aspecto, que podemos considerar como negativo, se refere aos termos. Eles são viciados e carregados de ranços históricos. A creche abriga uma diversidade de modelos de atenção, públicos e privados, muitos de péssima qualidade, outros excelentes; está associada à criança pobre, à ação assistencialista, à prestação de cuidados físicos e de saúde e alimentação. A pré-escola, embora tenha construído uma imagem melhor e esteja qualificando progressivamente seu serviço educacional, não expressa, por esse nome, o conteúdo mais o trabalho que realiza. O prefixo pré é entendido por muitos como abreviatura de preparatório, portanto, ancilar ao ensino fundamental.

À época da elaboração da LDB havia outras expressões, mas nenhuma era consensual para ser consagrada como nome dos estabelecimentos de

educação infantil. A alternativa de incluir uma pletora de nomes não cumpriria a função de precisar as instituições em que se dá a educação infantil. Além disso, a creche, mais do que a pré-escola, simboliza uma luta social pelo direito das mulheres trabalhadoras ao cuidado e educação de seus filhos pequenos. Em que pese as mazelas da creche, a tendência, nos meios políticos e sociais, está mais para o lado de sua correção e aperfeiçoamento do que para o de sua extinção. Já durante a Constituinte esse debate havia sido travado, mas os representantes da área do trabalho convenceram os demais que o nome tinha peso social capaz de capitalizar o interesse do debate e, com isso, abrir espaço para avançar nas questões da educação infantil. Algo semelhante ocorreu na tramitação legislativa da Emenda Constitucional nº 33/2006, que criou o Fundeb. A exclusão da creche parece que alertou e alardeou mais a consciência social e política do que a não inclusão da educação de 0 a 3 anos. Trata-se da mesma coisa, mas em termos diferentes, de tal maneira que a luta do Movimento Fundeb pra Valer foi pela *inclusão da creche* (entre outros itens). É de se perguntar se teríamos o mesmo êxito se fosse pela *inclusão da educação de 0 a 3 anos*. Observe-se, porém, que os argumentos que esse Movimento apresentava à Comissão Especial da Câmara dos Deputados encarregada de analisar a PEC/Fundeb, bem com ao Senado Federal, incidiam, de formas mais incisivas, sobre o significado da educação nos três primeiros anos de vida, sua importância para a formação das estruturas cognitivas, sociais e afetivas e seus efeitos sobre o desenvolvimento posterior da criança como sujeito da aprendizagem e como cidadão. Mas, sem dúvida, a imagem da creche pública como instituição educacional necessária para as famílias trabalhadoras dos estratos mais empobrecidos da população tinha força cativadora e de convencimento.

O aspecto que podemos considerar positivo, na LDB, é a atribuição de faixas etárias diferentes para a creche e para a pré-escola, para ambas cumprirem as mesmas funções. Portanto, elas não se distinguem pelas funções, somente pelos seus grupos etários. Em outras palavras, a creche cuida e educa; a pré-escola cuida e educa. Daqui para frente, é a prática pedagógica, orientada pelas

diretrizes do Conselho Nacional de Educação (elas já apontam esse caminho) que vai unificar o atendimento numa instituição única ou em diferentes instituições, bastando, em qualquer caso, que respeitem as especificidades etárias das crianças.

No peso dos dois pratos, o fiel da balança da LDB ficou no meio: ela manteve os nomes, mas determinou que ambas instituições cumpram as funções de cuidado e educação. O caminho da integração creche e pré-escola está balizado pelo conceito de indissociabilidade entre cuidar e educar.

4) Outros marcos

Diversos outros acontecimentos na história recente da educação infantil no Brasil teriam que ser mencionados e analisados em função da dinâmica que criaram ou reforçaram. Entre eles, assinalo:

(a) a **atuação das organizações sociais**, como a OMEP/Brasil e o MIEIB, uma criada há cinqüenta anos, em 1953, outra, recentemente anos de 1999-2000¹⁴.

A OMEP/Brasil - Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar, constituído em Confederação, é a instituição pioneira no País a levantar a bandeira da educação pré-escolar. Iniciou dando cursos de formação de professores, em seguida, realizando congressos nacionais e estaduais, seminários e serviços de educação infantil de reconhecida qualidade. Espalhou-se por 23 Estados, em vários dos quais formaram Federações de associações municipais. O IV Congresso Brasileiro, realizado em Brasília, em 1980, foi um acontecimento político e educacional que pôs na mesa, e às claras, a responsabilidade do governo e da sociedade na atenção integral à criança. Conseguiu reunir, numa mesma mesa de debates, dirigentes dos ministérios da educação, da saúde e da assistência social, gestores educacionais dos Estados, de um grande número de municípios, mais de 1.400 especialistas e professores. O documento básico que pautou as discussões dizia que era necessário: (a) uma decisão política de atender à criança de até 6 anos, (b) a inclusão da criança nos objetivos de planejamento do País, como parte de um Plano Nacional de Desenvolvimento, (c) a revisão das prioridades

educacionais, colocando a criança menor de sete anos como meta dos setores de educação, saúde e assistência social¹⁵, (d) alocação de recursos para cumprir a decisão política e alcançar os

objetivos do atendimento à criança pré-escolar.

No final do Congresso, a assembléia aprovou o documento de recomendações, com propostas de caráter político-administrativo e sugestões de caráter operacional. Entre as primeiras, estava a de que se defina uma **Política Nacional para a Infância, e que seja declarada prioridade nacional, se proceda à sua implantação de forma integrada, se fortaleçam os municípios mediante uma política tributária adequada, sejam alocados recursos financeiros específicos e significativos para as metas da política e se valorize o educador e todos os profissionais envolvidos nas ações de atenção à criança**¹⁶. Vários congressos nacionais e estaduais voltaram a esses temas, fazendo crescer a consciência de sua urgência e do dever do Estado em seu cumprimento.

Mais recente, uma ação política e pedagógica em nível nacional, mas crescentemente nos Estados, vem sendo exercida, respectivamente, pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, e pelos Fóruns Estaduais de Educação Infantil. Esses fóruns congregam diferentes organizações governamentais e não governamentais voltados à educação infantil. Atualmente foram constituídos Fóruns em 23 Estados e no Distrito Federal.

Ambas as organizações - OMEP e MIEIB - foram decisivas no Movimento Fundeb pra Valer. Sirvam essas duas - uma, pelo pioneirismo; outra, pelo vigor atual - de exemplo do quanto a sociedade civil, por meio de suas organizações, tem um papel a exercer na formulação da política pública de educação infantil e na construção da qualidade dessa educação. Essa atuação está em consonância com o que determina o art. 227 da

¹⁴www.omep.org.br e www.mieib.org.br

¹⁵É admirável que já nos idos de 1980 esse Congresso argumentou que "a educação fundamental é aquela que está na base da vida e da personalidade, portanto, é a dos primeiros anos", sinalizando para uma incoerência no nosso sistema de ensino que considera fundamental o ensino que começa aos sete anos de idade (ou dos seis, conforme a lei n° 11.274, de 2006).

¹⁶Os documentos do IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-escolar estão publicados em: **A Criança Precisa de Atenção**. Brasília: OMEP/Brasil/Brasília. 1980.

Constituição Federal, de que a sociedade civil, por meio de suas organizações representativas deve participar da formulação das políticas de atenção aos direitos da criança e do controle das ações governamentais nessa área.

Hoje existe uma quantidade enorme de organizações não governamentais, associações, institutos, fundações dedicadas à educação infantil ou, mais amplamente, aos direitos da criança, que incluem ações específicas e apoio à promoção dessa educação. Movimentos como o Fundeb pra Valer contam com a rápida adesão e competente atuação de muitas dessas organizações, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal.

A Rede Nacional Primeira Infância¹⁷, criada em maio de 2007, é outro exemplo de articulação de organizações governamentais e não governamentais, pela defesa e promoção dos direitos da criança de até seis anos de idade. A educação infantil, aí, tem seu lugar e avança na articulação com outros direitos.

(b) Os **congressos, seminários, fóruns e encontros**, realizados todos os anos, em todo o território nacional, têm sido fatores decisivos para disseminar idéias e criar corpo de pensamento político e pedagógico sobre o direito da criança à educação infantil, bem com sobre todos os temas que interessam à educação das crianças de até seis anos de idade. Não há item da educação infantil que não tenha sido tema de eventos nacionais, estaduais ou municipais. Vários deles retornam periodicamente, para atender ao interesse e à necessidade de conhecimento e intercâmbio de experiência entre especialistas, pesquisadores, professores e estudantes. Uma vista d'olhos sobre os anais, relatórios ou resenhas de congressos de educação infantil encontrará conferências, palestras, debates, comunicações sobre: currículo, proposta pedagógica, formação e atualização de professores, avaliação, metodologia, materiais didáticos, o brincar, os meios de comunicação e a criança, articulação com o ensino fundamental, articulação com a família, planejamento, financiamento da educação infantil, saúde e nutrição da criança, cultura e infância, a criança e a televisão, violência contra a criança, etc. Para milhares de

professores, esses eventos têm sido a única oportunidade de intercâmbio, de aprofundamento ou atualização teórica, de conhecimento de novos materiais, de métodos ou formas diferentes de realizar o trabalho pedagógico.

Comparativamente com outras etapas e modalidades da educação básica, a educação infantil é a que mais congressos, seminários, fóruns e debates realiza país a fora, desde a década de 70 do século passado. Não se entenderia a educação infantil no Brasil sem esses congressos e sem a contribuição que eles têm trazido ao conhecimento e à prática pedagógica dos professores.

(c) a **produção acadêmica** sobre educação infantil é outro fenômeno recente e que vem trazendo uma grande contribuição à disseminação das atuais reflexões sobre teorias e práticas nessa área. É interessante constatar a evolução nessa produção. Nos primeiros anos da década de 70 do século XX encontramos duas ou três teses de mestrado sobre impactos da educação pré-escolar no desempenho das crianças nas primeiras séries do ensino fundamental. Para incrementar essa área, a Coordenação de Educação Pré-Escolar do MEC propôs à CAPES criar uma linha de incentivo a estudos e pesquisas nessa área. Atendida, foi realizado um trabalho de divulgação em cursos de pós-graduação e vários alunos receberam bolsas de pós-graduação em educação infantil. Foi a forma que, na época, a Coordenação de Educação Infantil do MEC encontrou para penetrar no ambiente acadêmico. Este estava voltado para o ensino fundamental e manifestava certa resistência a realizar estudos e pesquisas sobre educação pré-escolar. Os problemas de evasão e repetência e as dificuldades na alfabetização polarizavam as atenções nos cursos de pedagogia. A educação pré-escolar era vista por grande parte de professores como de menor importância, que não prestigiava um pesquisador. Até oposição surgia eventualmente ao esforço técnico e político para conseguir espaço na política educacional, no orçamento e no planejamento da

¹⁷www.primeirainfancia.org.br

educação. Esse panorama mudou de tal maneira que, hoje, temos várias faculdades de educação oferecendo habilitação em educação infantil, grande número de universidades com cursos de mestrado e doutorado nessa área e inúmeras teses sendo defendidas e publicadas. Em consequência, a produção editorial brasileira é um fenômeno notável.

A contribuição que a universidade tem dado, nos últimos anos, à reflexão crítica, à produção teórica e à formação de especialistas e professores está sendo fundamental para a garantia do direito de toda criança à educação infantil, entendida como educação de qualidade.

Conclusão

Uma idéia que, a meu ver, poderia impulsionar um novo salto na garantia do direito de toda criança à educação infantil é a de que ela têm direito, onde quer que ela esteja, a um espaço projetado para suas próprias dimensões, reais ou potenciais¹⁸. O fundamento dessa proposta está em que a criança é sujeito e, como tal, beneficiária dos serviços de atenção. Estes devem ser desenhados pelo Estado com a participação da sociedade em função da criança, na sua diversidade cultural, étnica, regional e de gênero, e não o inverso, em que ela seja o pretexto para o Estado organizar o serviço de atendimento educacional e social segundo sua ideologia ou idiosincrasia. O verso de Rilke serve de lema: "*Onde tu estás nasce um lugar*".

¹⁸GUTIERREZ, Aurora. **Perspectiva histórica de la educación infantil**. In: Cuadernos de Realidades Sociales, Instituto de Sociología Aplicada de Madrid nº 51/52. Enero 1998. Imprenta Calatrava : Salamanca, 1998.

Ações Realizadas

Educação Infantil em Palmas/TO

Judite Elizabeth de Freitas Dall'Agnol*

A Prefeitura Municipal de Palmas, por meio da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SEMEC), vem desenvolvendo ações específicas relacionadas às políticas públicas de atendimento à criança na educação infantil. Essas ações foram intensificadas quando em 2005 realizou-se o concurso público para professores com formação mínima em magistério, abrindo espaços para profissionais nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, assistência social, pedagogia com habilitação em orientação educacional, supervisão educacional e educação física, para serem lotados nos Centros de Educação Infantil, ampliando os atendimentos e propondo estudos de caso entre os multiprofissionais. Acredita-se que a inserção desses profissionais favorece o desenvolvimento da criança com maior propriedade, garantindo um crescimento em todos os aspectos a que a educação infantil se propõe.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura tem como objetivo contemplar a proposta pedagógica de cada Centro de Educação Infantil, com o incentivo à elaboração da Proposta Política Pedagógica, abrindo espaços de discussões para atender as necessidades da criança, dos professores regentes, da família que busca um ambiente de segurança e confiança.

Para subsidiar a tomada de decisões aos trabalhos realizados na Diretoria Municipal da Educação Infantil, são realizados encontros mensais com a equipe diretiva, visando a uma gestão democrática e participativa, o que possibilitou a construção e aprovação das diretrizes pedagógicas curriculares da educação infantil.

Os centros de educação infantil são cuidadosamente organizados para ouvir os professores que estão diretamente ligados às

crianças; para tanto, há encontros itinerantes, realizados por regiões, que possibilitam nortear as ações de formação continuada, permanente e em serviço. Essas intervenções são organizadas por meio de oficinas pedagógicas, trocas de experiências que abordam temas como desenvolvimento infantil, políticas públicas de atendimento na educação infantil, psicomotricidade, entre outros, ficando a critério dos professores a escolha dos temas a serem estudados.

Na busca da qualificação do professor, o I Seminário de Educação Infantil, realizado em 2007, teve como proposta uma reflexão sobre a formação e a qualificação do professor, justificando assim suas práticas e criando estratégias de ação que valorizem as peculiaridades da criança na faixa etária entre zero e cinco anos. Visando à formação adequada e propiciando a qualificação aos professores e demais servidores das Instituições foram ofertadas palestras com Zilma Oliveira, Cecília Farias, Fátima Guerra, Roseana Mendes, Jussara Hoffmann e Rita Coelho, enfocando os pontos significados como relações sociais, desenvolvimento lingüístico, autonomia nos aspectos físico, cognitivo e psíquico.

Há algum tempo já vinham sendo elaboradas algumas idéias isoladas referentes à criação do Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO), mas esse projeto somente veio a se concretizar com o apoio da Secretaria Municipal da Educação e Cultura e da UNDIME-TO, que possibilitou discussões com todos os segmentos da sociedade e interessados na

*Diretora Municipal de Educação Infantil - Palmas/TO

Educação Infantil, evidenciando a importância da criação desse fórum para propor e acompanhar as políticas públicas de educação infantil no Estado do Tocantins. O lançamento do Fórum aconteceu durante a realização do I Seminário de Educação Infantil.

Organiza-se para junho de 2008 o II Seminário da Educação Infantil que trará especialistas da área da Educação Infantil e Inclusiva, dando continuidade aos estudos firmados no ano anterior, abordando oficinas sobre a musicalidade, a importância do brincar e do brincar, como também palestras e apresentação de relatos de experiências bem sucedidas na rede pública municipal.

A inclusão dos Centros Municipais da Educação Infantil - CMEI - no programa Gestão Compartilhada proporcionou maior autonomia às Unidades Educacionais, pois possibilita a utilização dos recursos conforme a necessidade. Para melhor atender às Unidades Educacionais e as famílias, são organizadas reuniões com o Ministério Público, os Conselhos Municipais de Educação e dos Direitos da Criança e do Adolescente, líderes comunitários, para esclarecer e mediar questões relacionadas à importância da educação infantil, trajetória da criança para o Ensino Fundamental e aplicação dos recursos.

Desde 2006, a SEMEC, em parceria com as universidades locais, desenvolve o "Projeto Educação Precoce", com estagiários das áreas de Psicologia, Pedagogia, Educação Física e Fisioterapia. Esse projeto caracteriza-se como atendimento que dá suporte a crianças de zero a três anos, no seu processo inicial de intercâmbio com o meio, considerando os aspectos psicomotores e psíquicos de seu desenvolvimento, bem como ajuda seus pais no exercício das funções parentais, fortalecendo

tanto os vínculos familiares quanto o auxílio aos professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas adequadas a essa faixa etária a partir das visões das áreas de psicologia, fisioterapia, pedagogia, educação física, nutrição, serviço social e fonoaudiologia, que propiciem um ambiente escolar inclusivo. Sendo reconhecido nacionalmente com a publicação na Revista Criança nº 44, página 25, enaltece o compromisso social do município de Palmas em oferecer Educação Infantil de qualidade, preocupando-se em estimular o pleno desenvolvimento infantil e honrando o direito de todos à educação, com respeito e responsabilidade.

Conforme normativas vigentes, a educação infantil no município de Palmas é oferecida em dez Centros Municipais de Educação Infantil, três anexos de Escolas Municipais, três associações conveniadas e quinze Escolas Municipais. Conforme levantamento realizado no final de 2007, são atendidas 1.428 crianças de quatro meses a três anos e 2.907 crianças de quatro e cinco anos, totalizando 4.335 crianças atendidas. Recentemente foram abertas mais turmas de Educação Infantil, após a inauguração do CMEI Amancio José de Moraes, mais 260 crianças estão sendo atendidas na rede municipal de ensino.

É de interesse da atual gestão oferecer uma Educação Infantil de qualidade com expansão das matrículas. Para atingir esse objetivo, existem onze Centros de Educação Infantil (CMEI) sendo construídos e em fase de conclusão de obras, o que amplia significativamente até o final do corrente ano a quantidade de crianças matriculadas na Educação Infantil.

A Prefeitura Municipal de Palmas entende e reconhece o valor de agir com seriedade, ao assumir a Educação Infantil sob uma ótica de equidade, responsabilidade, autonomia e qualidade.





Todas são crianças, todas são crianças brasileiras

Zoia Prestes*

A história do atendimento à criança pequena no Brasil enraiza-se necessariamente na trajetória de lutas das mulheres por seus direitos. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a questão de "onde e com quem ficarão seu filhos pequenos" começa a aparecer na arena social.

Somente nos anos 70 do século passado, com intensas mobilizações populares, lideradas por movimentos feministas, a luta pela organização de espaços para os filhos das mulheres trabalhadoras, principalmente as mais pobres, começa a ganhar força. É com o apoio dessa mobilização que surgem no Rio de Janeiro, em Recife, Salvador, São Luís, Fortaleza, Natal, Belo Horizonte, Belém, Porto Alegre, ou mesmo em cidades menores, diversas associações comunitárias, apoiadas ou não por entidades religiosas, que passam a organizar creches ou escolinhas nas comunidades, próximas dos locais de residência de populações em situação de extrema pobreza, antecipando-se a um dever do Estado. A mobilização tem apoio da população e são as mulheres dessas comunidades que assumem o dever de cuidar e de educar as crianças.

Algumas Associações, que nascem de maneira isolada, logo se articulam em redes e movimentos de luta por creche. Assim foi em Minas Gerais, onde surge o Movimento de Luta Por Creche (MLPC) e no Estado do Rio de Janeiro, com a organização do Núcleo de Creche da Baixada Fluminense (NUCREP) e a Articulação de Creches Comunitárias de São Gonçalo (ArtCreche).

Com a abertura política, na década de 80, sob o lema de participação popular, o poder público passa a apoiar financeiramente, por meio de convênios e "política do voto", essas associações. No entanto, a verba é mísera e as instituições se vêem obrigadas a fazer campanhas e eventos para

arrecadar recursos que garantam o mínimo para a manutenção do atendimento às crianças. Apesar de se constituírem como instituições privadas sem fins lucrativos, sendo diferenciadas em comunitárias, confessionais e filantrópicas, prestam um serviço público à população.

O MEC, a LBA e os órgãos de assistência social são os responsáveis pelos convênios firmados. No entanto, uma diferença, que tem ressonâncias na elaboração de políticas para infância em nosso país até os dias de hoje, é evidenciada: as creches são vinculadas à Assistência Social e as pré-escolas, majoritariamente, aos sistemas de ensino.

A legislação brasileira mais recente trouxe muitos avanços no que se refere à garantia do direito de nossos pequenos cidadãos. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, dão passos importantes em direção à defesa de uma política séria para a infância. A educação infantil, termo cunhado para referenciar a primeira etapa da educação básica - o atendimento a crianças de até 6 anos - passa a ter lugar e vez na educação. Mas, é preciso lembrar, mais uma vez, que não foi sem o apoio dos movimentos populares que as creches e pré-escolas receberam o merecido tratamento, tanto na Carta Magna, como na LDB.

Hoje, após a aprovação da Lei Fundo Nacional de Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), apresenta-se com urgência a elaboração de orientações aos estados e municípios para que as creches e pré-escolas, que

*Zoia Prestes é graduada em pedagogia e psicologia pré-escolar pela Faculdade de Educação Pré-escolar da Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou (Rússia), Mestre em Educação pela mesma Universidade e, atualmente, é Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

historicamente garantem o direito ao cuidado e à educação de nossas crianças, possam, finalmente, realizar seu trabalho, contando com um sistema de financiamento normatizado em lei com recursos da União, Estados e Municípios.

As reivindicações dos movimentos são antigas e não se trata somente de apoio financeiro. Os convênios devem garantir, inclusive, que as Secretarias de Educação integrem em suas redes as instituições conveniadas, deixando de tratá-las como "mal necessário" e legitimando o trabalho que vêm relaizando historicamente.

O debate sobre a vinculação das creches e pré-escolas ao sistema de Assistência Social ou ao de Educação é coisa do passado. Os inúmeros avanços na política social do Brasil ajudou a legitimar as ações exclusivas de cada área muito mais em direção à conjugação de esforços e de experiências, dialogando para proporcionar espaços que atendam às orientações dos parâmetros mínimos de qualidade. Assim, a educação estará contribuindo com a política de fortalecimento dos laços familiares que é o foco da Assistência Social hoje.

O MEC tem pela frente um grande desafio. A elaboração de subsídios para orientação dos estados e municípios no que se refere à política de conveniamento para a educação infantil é urgente. Num cenário bastante diversificado é preciso um olhar cuidadoso.

Fala-se muito que as creches e pré-escolas conveniadas são portas de evasão de recursos; fala-se dos espaços inadequados e da falta de formação oficial dos educadores para fundamentar a ausência de qualidade no atendimento; defende-se a todo custo a rede de educação pública, em detrimento da rede comunitária, confessional e filantrópica sem fins lucrativos: são questões importantes e que precisam ser debatidas e não afirmadas. É necessário trabalhar para definição de critérios transparentes, de conceitos claros e de políticas adequadas.

Não existem crianças públicas e crianças conveniadas. As crianças são nossos pequenos colaboradores que precisam de espaços de convivência para se desenvolver. O compromisso deve ser firmado com a criança, pois a criança é uma só: é a nossa criança brasileira.