

BRINCANDO E COMPREENDENDO O MUNDO

Roseléia Schneider¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo explicitar que as mudanças nas experiências da infância ocorrem na medida em que a criança brincando e interagindo com o contexto vai construindo seus conceitos, dando significado às coisas e compreendendo o mundo ao seu redor. A partir da literatura especializada e de um cenário real são traçados quatro fatores (o brincar, o contexto, a dimensão relacional, o conflito), que compõem um sistema estimulador do desejo de conhecer cada vez mais das crianças. Posteriormente, centra-se o olhar na construção social da criança, buscando demonstrar que o enriquecimento do seu conhecimento é decorrente da sua permanente adaptação a um ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Palavras-Chave: Infância, brincadeira, dimensão relacional, conflito.

ABSTRACT: This article had with object explicit that is change in the experiments of childhood to happen of the measurement in that is children to play and interacting whit the context go to change theirs concepts, such

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, RS; professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de São Luiz Gonzaga; professora da APAE São Luiz Gonzaga, RS.

a signify setting and comprehending the world at their contour. To begun of specialized literature and a real scenery outline sound four factures (the play, the context, the dimension relation, the conflict), that to make up a system stimulate that wish that know more and more the children. Buttocks, to one eye center her sociable construction the children, to demonstrate looked what a enrichment their knowledge is current that his adaptation permanent on for ambient.

KEY-WORDS: Infancy, trick, relationary dimension, conflict.

1 INTRODUÇÃO

Para promover um bom trabalho nas instituições dedicadas à educação infantil, como pode ser definido e como pode ser conduzido, além das teorias utilizadas para descrever e explicar o desenvolvimento humano, o professor deve refletir sobre o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição infantil. Em outras palavras, há evidências empíricas que sugerem a existência de (forte) associação positiva entre o brincar e entretenimento das crianças no contexto familiar, a construção de significado e a aprendizagem escolar, devendo, pois, o brincar e o contexto ser apreciado a nível da formulação estratégica da educação infantil.

Desenvolve-se este artigo a partir do atual consenso científico quanto ao papel do brincar para a alta qualidade da educação infantil e tenta-se avançar um pouco mais nessa discussão.

À medida que se executa essa tarefa, é importante reconhecer que um problema para os professores do mundo contemporâneo é identificar o que é essencial para o desenvolvimento e para a educação da criança. A resposta a esse problema levou ao surgimento da seguinte questão: como as crianças se sentem em relação às atividades trabalhadas em sala de aula no presente?

Embora a dificuldade de se atingir as expectativas das crianças com relação ao ritmo das transformações na atualidade, a literatura fornece apoio para argumentar que o desenvolvimento humano é um processo de

construção e a escola infantil deve buscar a parceria com a família na educação da criança. Além disso, o relacionamento entre pais e filhos baseado em sentimentos familiares, também enfrenta sérios problemas para descobrir evidências e responder à questão apresentada.

O objetivo geral é concentrar-se na perspectiva da segunda infância, bem como no brinquedo como forma de desenvolver a compreensão do mundo e a criatividade. O importante é a interação da criança com pais, parentes, vizinhos, colegas e professores. Há também a intenção de dar pelo menos uma pista sobre as experiências da criança com entretenimentos que se tornam cada vez mais disponíveis na sociedade urbana, e se concentrar nos detalhes do que acontece, mais do que nas formas de interpretar o material. Atuar sobre as percepções se constitui, em uma das mais poderosas ferramentas à disposição da escola infantil, para lograr maior estímulo e envolvimento da sua clientela de trabalho.

É neste contexto que se insere este artigo, identificando inicialmente os novos paradigmas que abordam o tema infância e crianças na literatura para, na seqüência, descrever as mais recentes evidências empíricas, focalizando, em particular, os resultados de observações em cenário real do brinquedo e entretenimento, no qual a autora observou as coisas acontecerem, no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento, refletindo sobre a mudança e o enriquecimento do conhecimento, e centrando o olhar na construção social da criança e para além das teorias.

2 REFLEXÕES PRELIMINARES

A fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente, a partir da literatura disponível. Por ser a criança, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto desde a Antigüidade até o século XVIII, e a infância no século XIX ser idealizada pelos românticos como uma fonte de inspiração que duraria a vida toda, abriu-se o caminho para que cientistas educadores estudassem a infância em grande escala (Becchi, *apud* Heywood, 2004). Mesmo assim, velhas maneiras de pensar sobre a infância ainda persistiram no século XX. De acordo com Dreitzel (1973),

até os anos de 1960, os pesquisadores consideravam a criança um organismo incompleto que evoluía em resposta a estímulos diferenciados. Por essa época, era relevante encontrar formas de transformar a criança imatura, em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo. Também permaneceu o sentimento de que a infância era um fenômeno natural, sendo fácil supor que a imaturidade biológica das crianças fosse a influência dominante nessa etapa da vida.

Para os behavioristas, se a educação visa a produzir mudanças na conduta, então é inútil perder o tempo falando sobre o desenvolvimento de formas fugitivas de pensamento não-empírico. A prática educacional é um esforço artístico que requer um professor estudante sensitivo da pessoa dos alunos e que os sigam, além de orientá-los no desenvolvimento de sua inteligência. Na perspectiva, os conteúdos e procedimentos didáticos não precisavam ter relação com o cotidiano do aluno, muito menos com suas realidades sociais. A interação entre colegas – os questionamentos, as dúvidas e a comunicação eram interpretadas como falta de respeito, indisciplina, dispersão, embora se privilegiasse a interação adulto-criança. O desempenho e as características do aluno são resultantes da educação recebida na família e do ambiente sócio-econômico, desvalorizando o papel da escola de possibilitadora e desafiadora do processo de constituição do sujeito e da construção do conhecimento.

Dessas formas de ver a infância e as crianças, pouco restou na década de 1990, com o surgimento de novos paradigmas sobre a infância. Em 1998, os sociólogos Alan Proust e Allison James, juntamente com Chris Jenks apresentaram um paradigma baseado em quatro abordagens sociológicas, apontando a questão como de interpretação, “que convida ao envolvimento, ao mesmo tempo, que proíbe qualquer fechamento” (Proust & James, *apud* Tucker, 1977). A primeira abordagem é a de que a infância deve ser compreendida como uma construção social. A imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como ela é compreendida e se lhe atribuem significados é um fato da cultura (Heywood, 2004). O segundo elemento do novo paradigma é de que a criança é uma variável da análise social, a ser analisada em conjunto com outras. A terceira considerava as crianças como partes na determinação de suas vidas e das

vidas daqueles que estavam a seu redor. Pesquisas recentes, no entanto, no campo das ciências sociais indicam ser um engano atribuir aos pais o papel de modelo, e às crianças, o de seguidoras, ou receptáculos passivos. Dreitzel (1973) observa que “já desde o primeiro sorriso ou o primeiro choro, os pais reagem ao comportamento de seus filhos e respondem com receptividade ou hostilidade, estímulo e satisfação – dependendo do caráter do filho, tanto quanto de suas atitudes”. Assim, as relações entre adultos e crianças podem ser descritas como uma forma de interação, na qual os pequenos têm cultura própria ou sucessão delas. Essa nova linha de pensamento, que vem constituir a quarta abordagem sobre as crianças e a infância levanta interrogações quanto ao papel das influências biológicas na construção social da infância.

Heywood (2004) estudando as relações entre pais e filhos na segunda infância, aponta que os brinquedos e brincadeiras eram uma forma de estimular o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, bem como uma forma de diverti-las. Em todos os períodos, as crianças conseguiram improvisar brinquedos a partir de objetos cotidianos, ou fabricar seus próprios. Era simples fazer uma boneca de pano ou um cavaleiro de pau. Exemplos precoces de brinquedos feitos por adultos sobreviveram desde a Idade Média: chocalhos, piornas, bonecas, utensílios de cozinha em miniatura, barquinhos, soldados de chumbo, animais de argila. Os historiadores observaram como alguns brinquedos levavam a criança rumo ao mundo dos adultos. Posteriormente, no período moderno, a indústria de brinquedos começou a fornecer inovações às crianças, tais como jogos de tabuleiro, conjuntos de ferramentas e quebra-cabeças, junto com os tipos tradicionais. Havia aqueles brinquedos com conteúdo educacional, como os jogos de tabuleiro, considerados “passatempo aritmético”. Nos quebra-cabeças, viam-se mapas e cenas históricas. Os escritores podiam criticar o valor educacional dos brinquedos, denunciando as bonecas, os jogos de ação em favor daqueles que exigissem imaginação ou exercício, tais como simples lápis e papel, ou bambolês e piornas. Mesmo famílias de classe trabalhadora poderiam ter acesso a alguns desses bens.

Até meados do século XVIII, os livros infantis estavam na categoria daqueles procurados para ensinar as crianças e aprimorar suas mentes.

Na Europa e mesmo nos Estados Unidos, as crianças compartilhavam a predileção adulta pelos *chapbooks* – livros de contos populares, vendidos nas ruas. Os editores começaram a abrir o mercado para os livros infantis, mesmo assim, a motivação didática continuava a ocupar grande espaço em livros e revistas durante o final do século XVIII e início do século XIX. Um exemplo é o *Emílio*, de Jean Rousseau, que inspirou uma série de obras produzidas na França e na Inglaterra. Logo surgiram leituras mais atrativas para as crianças, como contos de fadas e poesia popular. Os ingleses e os norte-americanos produziram literatura para várias idades, incluindo as histórias de aventuras, as obras de fantasia e a história escolar, inaugurada por Thomas Hughes, em *Tom Brown's Schooldays*. No final do século XIX, o tom moralizador dos primeiros anos desaparece em grande parte da literatura infantil, dando lugar às noções românticas da infância como uma identidade perdida. Na França, a literatura infantil começou a ser utilizada para resolver problemas familiares, transmitindo lições de medo e ironia. Os pais aterrorizavam as crianças com contos relacionados ao sobrenatural, em vez de bater nelas, pelo menos até que a educação e a psicologia infantil tivessem seu impacto (Heywood, 2004).

Nas relações entre pais e filhos durante a era moderna, do pai esperava-se um papel destacado, pois ele supostamente tinha a força necessária para inculcar valores de respeito e obediência aos filhos. Enquanto as mães eram consideradas indulgentes ou acusadas de amor seletivo, favorecendo os filhos em detrimento das filhas, e os mais velhos à custa dos mais novos. Existe um argumento, datado da década de 1990, dizendo que os grupos de pertencimento de crianças e adolescentes têm mais influência no desenvolvimento de longo prazo da personalidade de um indivíduo do que os próprios pais. Segundo a psicóloga Judith Rich Harris, os pais transmitem seus genes para os filhos, mas a herdabilidade será responsável somente por 40 a 50% da variação das características de personalidade entre adultos. O resto deve ser explicado por influência do meio. Afirmo que os pressupostos relacionados ao que é inato e ao que é adquirido precisam ser repensados. Em suas próprias palavras: “as crianças aprendem como se comportar fora de casa, ao se tornar membros e se identificar com um grupo social”. Também há uma longa tradição de pais responsabilizarem os “amigos” por levarem seus filhos para o mau

caminho. Curiosamente, o historiador François Lebrun concluiu, vários anos atrás, que a influência das famílias sobre a socialização das crianças era “bastante rarefeita”, pelo menos entre as classes populares. Em vez disso, ele enfatiza o papel de parentes, amigos, vizinhos e outras crianças (Heywood, 2004).

As brincadeiras familiares e entretenimentos são identificados na Idade Média, e mesmo na Antigüidade. O famoso quadro *Jogos Infantis* (1560) reforça a noção da existência de determinada “cultura da infância”. À primeira vista, as crianças que viviam em áreas rurais tinham uma “liberdade quase ilimitada”, as meninas criavam um mundo de fantasias, de castelos e entretenimentos exóticos. Os meninos preferiam caçar, pescar, escalar e explorar cada canto de seu território (Heywood, 2004). Até mesmo nas cidades, as crianças conseguiam encontrar locais apartados do mundo exterior. As próprias ruas das cidades eram, território de crianças. As crianças faziam suas brincadeiras com uma atenção escrupulosa à tradição. Havia brincadeiras de estação: jogar bolas de gude no início da primavera, soltar pandorga, no outono. As próprias brincadeiras podiam ser classificadas sob vários títulos, entre eles perseguição, caça, corrida, risco, adivinhação e fingimento, atirar nos pássaros de bодоques. Outras brincadeiras envolviam correr, pular ou lutar, ou as versões anteriores dos modernos jogos de bola. Ainda hoje as crianças continuam se envolvendo nesse tipo de brincadeiras, jogam sapata, brincam de gata cega, esconde-esconde, jogam cartas com figuras, lutam, jogam bola, dama ou xadrez, vídeo game, brincam com jogos de montar como o Lego, ou no computador. Havia e há uma seriedade subjacente a essas brincadeiras aparentemente descompromissadas. Os tipos de jogos de que uma criança participava, ou se teria qualquer habilidade neles, dependiam de várias influências, como classe social, gênero, etnicidade e residência urbana ou rural. As atividades de entretenimento, cada vez mais aprimoradas (cinema infantil, teatro, visitas a museus), muitas vezes estavam fora do alcance das famílias de classe trabalhadora, que buscavam para seus filhos entretenimentos mais baratos e animados, como dançar nas ruas ao som de um realejo ou desfrutar da agitação de um mercado de rua. De acordo com Heywood (2004), as próprias crianças influenciaram

aquilo que era oferecido pela crescente indústria do entretenimento.

Áries (1981) afirmou que na época medieval a criança “desde cedo escapava de sua própria família”. Após os 7 anos, as crianças viviam com outras famílias que não as suas. No final do século XV os ingleses eram acusados de “falta de afeição” com relação a seus filhos, por estarem acostumados a colocá-los no “serviço pesado” das casas de outros na pouca idade de 7 a 9 anos. Os contrastes com o mundo contemporâneo não são muito profundos, mas destaca-se uma continuidade da melhoria nas relações entre pais e filhos com o passar dos séculos. Aponta-se o crescente interesse nos métodos de educação de filhos desde o século XVIII, e o declínio da crença de que as crianças eram criaturas fundamentalmente pecaminosas, que precisavam ser dominadas.

Há que se considerar também que embora as crianças passassem grande parte de seu tempo entre familiares e amigos, nunca estavam confinadas apenas a esses círculos íntimos. Os vínculos entre as crianças e a vida adulta predominante são importantes. Infelizmente, o foco se concentra quase todo naquilo que os adultos consideravam bom para as crianças, e como os mais velhos manipulavam os mais jovens, em vez de tratar da perspectiva juvenil.

Antes do final do século XIX e início do século XX, não há evidência de uma transição nítida da infância para o mundo adulto do trabalho, marcada pelo ritual de deixar a escola na idade mínima exigida pelo Estado. Atualmente, o fato de que a infância deve ser uma idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida de adulto parece inquestionável. Muitas famílias não tiveram condições ou não estavam dispostas a pensar nesses termos até o início do século XX. Iniciativas governamentais para forçar todas as crianças a ir à escola têm uma longa história, mas enfrentaram obstáculos materiais e culturais consideráveis. As crianças nos períodos medieval e moderno tinham muitas oportunidades de absorver as habilidades, os conhecimentos e os valores que os levariam pela vida adulta. Sua educação começava na família, com a instrução religiosa e moral básica, e a transmissão de conhecimentos relacionados aos afazeres da casa.

A escola veio ocupar um espaço cada vez maior nas vidas de crianças

e jovens. Entretanto, a instrução escolar por muito tempo limitou-se a uma minoria da população, a qual, segundo a idéia geral, precisava de alfabetização para cumprir suas funções na sociedade. Antes do século XX, o costume em todas as partes era ensinar as crianças a ler, primeiramente, e a seguir, a escrever. Os professores continuaram a utilizar o aprendizado repetitivo e o medo da vara. As atitudes com relação à educação variavam consideravelmente, mesmo nas classes trabalhadoras, mas a maioria das crianças não conseguia escapar a tempo de um sistema escolar que pouco tinha a lhe oferecer.

O final da crença no estado de impureza infantil removeu um obstáculo nas relações entre pais e filhos, na medida em que o desejo de vencer os impulsos dos pequenos foi sendo abandonado. Uma influência crescente foi recaindo sobre as crianças na forma de oportunidades mais amplas para atividades de lazer. Obviamente, as crianças não foram de forma alguma passivas, tendo tido alguma capacidade de escolher, manipular e, sobretudo, dar suas escapadas com seus amigos. Talvez nunca se devesse subestimar o poder de uma criança (Heywood, 2004).

Um aspecto que qualquer professora da educação infantil, provavelmente, já experimentou é a distância que muitas vezes se cria entre o que foi previsto e o que realmente aconteceu na aula. É bastante freqüente que um acontecimento que chame a atenção de todos, uma proposta de uma criança ou outra alteração qualquer da rotina diária produza uma mudança no que havia sido planejado; o professor aproveita, então, esta nova abordagem para trabalhar os aspectos que pareçam mais adequados. Às vezes, a própria professora decide modificar suas previsões, porque é importante aproveitar o acontecimento extraordinário trazido pela criança ou, porque o que havia planejado não funciona como foi previsto e ela considera mais razoável fazer uma mudança. O mais habitual é necessitar adaptar o planejamento às eventualidades que surgem no mundo da sala de aula das crianças pequenas com menos de seis anos. Mas, muitos professores não se conscientizam da riqueza que é flexibilizar e adequar os planos estabelecidos. Uma vez existindo a necessidade de adequar tantas coisas e se é tão importante incorporar e explorar as propostas das crianças, bem como, adaptar-se às suas necessidades, talvez

seja melhor não prever muitas atividades porque certamente ter-se-á que modificá-las. Segundo Bassedas, Huguet & Solé (1999), não se dispõe de uma estatística, mas nas aulas em que as crianças apresentam mais propostas, em que se observa mais espaço para fazerem suas próprias abordagens, em que melhor se organiza o acontecimento extraordinário, são precisamente nas quais os professores têm bem claro o que fazer, por que e como. A formulação de propostas e alternativas e a própria possibilidade de serem aceitas e trabalhadas encontra terreno no marco de projetos interdisciplinares.

Segundo Oliveira (2002), desde a Antigüidade, havia quem defendesse a idéia da atividade do próprio aluno como propulsora de seu crescimento intelectual (como Sócrates, Santo Agostinho, Montaigne) e o valor da brincadeira na aprendizagem (destacada por Platão em *A República*).

Comênio (1592-1670), em 1637 elaborou um plano de escola maternal em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas. Afirmava que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Materiais pedagógicos (quadros, modelos, etc.) e atividades diferentes (passeios, etc.), realizadas com as crianças de acordo com suas idades as auxiliariam a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral (Oliveira, 2002).

Jean J. Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância tinha valor em si mesma, caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Defendia uma educação que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse o que a criança é capaz de saber. Ao destacar a emoção sobre a razão e defender a curiosidade e a liberdade buscadas pelo homem, criou condições para posteriores discussões sobre a brincadeira infantil. Suas idéias abriram caminho para as concepções educacionais de Pestalozzi (1746-1827). Ele considerava que a força vital

da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Pestalozzi destacou ainda o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática.

A apropriação das teorias desses e de outros autores pelas instituições de educação infantil envolveu um longo processo. O século XX a sistematização de atividades para crianças pequenas com o uso de materiais especialmente confeccionados foi realizada por dois médicos interessados pela educação: Ovídio Decroly e Maria Montessori. Ressaltando o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil, Montessori teve como marca distintiva a elaboração de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos ao alcance de cada objetivo educacional. Sua proposta desviava a atenção do comportamento de brincar para o material estruturador da atividade própria da criança: o brinquedo. Foi ela quem valorizou a diminuição do tamanho do mobiliário usado pelas crianças nas pré-escolas e a exigência de diminuir os objetos domésticos cotidianos a serem utilizados para brincar na casinha de boneca (Oliveira, 2002).

Após a Primeira Guerra Mundial, destacaram-se na pedagogia e na psicologia, as idéias a respeito da infância como fase de valor positivo e de respeito à natureza. Tais idéias culminaram com o Movimento das Escolas Novas, que via a aprendizagem pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos. No campo da psicologia, os autores ofereciam novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas. Vygotsky (1984) na década de 20 e 30 atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes. Ainda na primeira metade do século XX, Wallon (1971) destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprender a fazer entre si mesma e os outros.

A defesa da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil

levou pais de classe média dos Estados Unidos a buscar a organização de *play groups*, algumas horas por semana, para atendimento de seus filhos pequenos, embora ainda dentro da perspectiva tradicional no que se refere ao papel privilegiado da família na educação dos filhos. Entretanto, alguns novos conceitos foram usados para retardar a evolução da educação infantil, como o conceito de “apego” e “privação materna”. Segundo Bowlby (1984), a ruptura de laços afetivos entre mãe e criança, provocada pela situação de separação, prejudicaria o desenvolvimento sadio do indivíduo. Já outras descobertas científicas sobre o desenvolvimento infantil – como o construtivismo de Kamii (1991), os trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro (1996), dentre outros, na psicologia e na psicolinguística, - vieram na defesa de uma criança ativa e abalaram as práticas familiares e o trabalho realizado em creches e pré-escolas até então existentes. Os discursos defendidos por esses e outros autores salientaram a valorização das relações interpessoais, da individualidade, do equilíbrio emocional, do aprender a pensar e resolver problemas com autonomia.

Contemporaneamente se reconhece o direito de toda criança à infância. Ela é tratada como sujeito social desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento. A inteligência infantil, sua linguagem e suas formas de representação via desenhos, modelagens, pinturas, são cada vez mais valorizadas, também pela indústria cultural e de entretenimento, além da publicidade. Os conteúdos escolares tradicionais trabalhados com as crianças são esquadrinhados pelos educadores infantis, para serem objeto de metodologias de ensino preocupadas com a antecipação daquilo que é o troféu da escola: o saber. Para as crianças, cada vez mais são produzidos brinquedos educativos e literatura própria (Oliveira, 2002).

3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Vygotsky (1989) contrapôs sua perspectiva sobre as relações entre

aprendizagem e desenvolvimento, apoiada por Piaget. Segundo Piaget, os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem, porque esta não influi sobre o curso do primeiro. Os processos de desenvolvimento são condição prévia para a realização de um aprendizado, e não são alterados por ele. Para Vygotsky, ambos os processos estão intimamente inter-relacionados, porque a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar.

Pensada assim, a aprendizagem consiste na internalização progressiva dos instrumentos mediadores e é uma aplicação do princípio: todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológicas. Portanto, a atenção de Vygotsky aos processos de aprendizagem deve-se ao fato de os mesmos obrigarem ao processo de mediação e potencializá-lo, de forma que o desenvolvimento cultural da criança equivale à sua aquisição dos sistemas sociais de mediação-representação. Ele introduziu a concepção da “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD), “que se refere à diferença entre o nível de tarefas que a criança pode realizar com a ajuda do adulto ou de um colega mais competente e o nível de tarefas que pode realizar independentemente” (Campos, Costa & Santarosa, 1998). Esta concepção evidencia o caráter orientador da aprendizagem com relação ao desenvolvimento cognitivo.

Situando-se a relação entre aprendizagem e desenvolvimento no contexto da internalização dos sistemas de mediação, compreende a afirmação de Vygotsky (1989): que “(...) a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental e coloca em funcionamento uma série de processos evolutivos que nunca poderiam ocorrer à margem do aprendizado”.

A concepção de ensino-aprendizagem de Vygotsky inclui dois aspectos relevantes. Por um lado, a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. O brincar construtivo ou transformacional fora da escola ocorre sem o professor. A presença do outro social (pai, mãe, irmãos, parentes, amigos, colegas,

professor) pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente e dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Por outro, quando a aprendizagem é um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado (Castorina, Ferreiro & Lerner *et al.*, 1995).

Segundo Becker (*apud* Campos, Costa e Santarosa, 1998), a criança só compreende alguma coisa se agir e problematizar sua ação. Isso ocorre porque é preciso que duas condições sejam satisfeitas para que algum conhecimento novo seja construído: 1) a criança precisa agir sobre o material (assimilação); 2) a criança precisa responder para si mesmo às perturbações (acomodações) provocadas pela assimilação, ou seja, a criança deve se apropriar não do material, mas sim dos mecanismos internos de suas ações sobre este material.

Acompanhar o desenvolvimento de uma criança até os 7 anos, observando o brincar e a interação no contexto familiar e escolar, permitiu refletir que crianças ricas em experiências baseadas no brinquedo e entretenimentos, mesmo sem pertencer a grupos sociais privilegiados, mas desde que lhes sejam propiciados materiais adequados aos seus interesses, são recursos estimuladores de um brincar autônomo, coletivo ou individualmente, e enriquecedor de conhecimentos.

Uma compreensão e interpretação de pontos básicos das experiências vividas por A até os 7 anos de idade, permitem afirmar que uma criança com meios, interesses e liberdade para brincar no cotidiano familiar com atividades que apresentem desafio intelectual e que de alguma forma possibilitem que ela coloque em prática os conhecimentos adquiridos na sala de aula, apresentará como resultado, um desenvolvimento que se refletirá na qualidade da aprendizagem escolar. Com 4 anos, A não quis ir à escola e os pais aceitaram. Ele ficou em casa, mas procurou tirar o máximo proveito dos brinquedos e brincadeiras com bola, carrinhos, livros de pintar e jogos educativos, e do convívio com os irmãos (uma menina de 7 e um menino de 9 anos), vivia com papel e lápis rabiscando e desenhando; às vezes jogava vídeo game. Um dia encontrou um jogo de xadrez na casa de uma tia, aprendeu a jogar e ensinou os irmãos mais

velhos. Com 5 e 6 anos de idade, A freqüentou a pré-escola, na rede pública de ensino. Atualmente, está com 7 anos e se encontra na 1ª série. Em menos de três meses de aula, considera a aula pouco interessante e até já expressou que não quer mais ir à escola: no seu entender, já sabe tudo.

Entre as experiências adquiridas no cotidiano familiar, A soma muitas atividades individuais com papel e lápis, montagem com o Lego, joga de bola e vídeo game, esconde-esconde, faz-de-conta, dentre outras brincadeiras coletivas, realizadas com os irmãos e os vizinhos de idade. Durante o período de greve dos professores, descobriu o computador. Atualmente, o computador é um de seus maiores entretenimentos. Ele sabe todos os passos, desde ligar, entrar nos jogos – dedica horas na construção de sítios e sua defesa. Quando cansa de um jogo ou do futebol, A vai para o Point, desenhar ou escrever: copia frases de livros ou as constrói, como por exemplo, “Hoje eu estou naminha madrinha”, quando tem alguma dúvida, buscar saber como se escreve, “naminha” ou “nha” – até salvar o documento, sair e desligar completamente o aparelho. A vai agregando novas atividades às que já sabe, mas sempre está disposto a ir para o computador. Suas últimas descobertas são a Língua Inglesa e uma raquete de tênis. Quanto ao inglês, anda as voltas com dois livros, um o *Initial Steps 4*, de Victoria Keller, da IBEP, que apresenta histórias em quadrinhos, pintura de letras, relacionar expressões em inglês e português, completar, palavras cruzadas, etc., tenta ler em inglês, quer saber a pronúncia correta das palavras, acha difícil pronunciar “*night*”, de “*good night*”, quer saber os números em inglês. Quanto ao tênis, o que mais gostaria era ter uma raquete e aprender a jogar.

Da escola traz suas dúvidas sobre os conteúdos que ainda não assimilou bem, como por exemplo: hoje está envolvido em saber se “10 é uma dezena, como se diz para o 11; o que representa o 1”. Depois de explicado que o 1 é uma unidade, ele conclui que 11 não é, duas dezenas, pois seria 20, então, pede para dizer como fica, e se mostra satisfeito em saber que 11 representa “uma dezena mais uma unidade”. Brincando, realizando experiências variadas e interagindo com o contexto, A vai compreendendo o mundo. Ressalta-se que ele parece aproveitar toda a

liberdade que possui, não só a exterior (neste caso às vezes ele encontra restrições), mas principalmente a liberdade interior, para com autonomia construir seu conhecimento. Ele parece estar tão interessado em saber coisas como em ter coisas. Esses desejos, provavelmente sejam estimulados pelas situações de conflito que vive. Provavelmente, também, a condição de inteligência prática que se observa em A, não seja exceção, embora em sala de aula ele já monitore os colegas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Deste exemplo, o que permanece é a identificação do “brincar” com o papel e lápis, os rabiscos, e de “entretenimentos”, como jogo de xadrez, montagens com o Lego e o computador, como atividades construtivas ou educacionais, e a percepção de que a criança que se sente amada e tem a atenção do adulto quando em busca dele, torna o brinquedo e brincadeiras ferramentas para a construção do seu conhecimento, e em interação com os contextos de inserção, amplia a dimensão relacional da família, para parentes, vizinhos, colegas, professores, integrando atividades e conhecimentos escolares aos familiares e vice-versa, criando meios que a conduzam à superação dos conflitos. Tudo isso possibilita caminhar mais rápido da construção do significado das coisas à resposta para indagações, satisfazendo e ampliando seu desejo de conhecer, ser e ter.

O brincar construtivo e transformacional se justifica pela contribuição que faz a algum aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Entretanto, percebe-se que essa contribuição, mais do que condição biologicamente determinada envolve aspectos culturais e ideológicos, conforme Oliveira (2002), pois desde muito pequeno A, mesmo ocupando-se do jogo livre infantil, do brinquedo e brincadeiras, convive em um ambiente de alta valorização do trabalho produtivo. Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo não são tão espontâneos como aparentam ser, pois dependem muito da influência de fatores externos a ele, conforme explicitam Oliveira (2002) e DeVries, Zan, Hildebrandt *et al.* (2004).

4 PARA ALÉM DAS TEORIAS: O POTENCIAL DA APRENDIZAGEM

De acordo com Oliveira (2002), a compreensão de pontos básicos sobre como cada pessoa se desenvolve em sua cultura pode contribuir para a promoção de experiências pedagógicas de qualidade na educação infantil. Nesse sentido, afirma a autora:

No decorrer da história, esses pontos foram sendo sistematizados pelas ciências. Uma análise crítica deles, no entanto, leva-nos hoje a perceber que, mais do que condição biologicamente determinada, a definição de infância, adolescência, idade adulta ou velhice é uma decisão política feita de forma própria em cada cultura. Tais períodos do desenvolvimento humano são objeto de narrativas culturais que envolvem aspectos ideológicos. Do contrário, como poderíamos afirmar, por exemplo, que a vida adulta representa a oportunidade de assumir um trabalho remunerado e de constituir família, se em um grupo social há crianças que trabalham e adolescentes que têm filhos?

A presença de aspectos políticos nas explicações sobre o desenvolvimento humano pode ser notada quando se analisam as orientações, apresentadas em diferentes épocas históricas, sobre as formas consideradas melhores para cuidar de crianças e educá-las. No final do século XIX, o amparo e a proteção à infância necessitada se inseriam em discursos mais amplos, à primeira vista, de defesa incondicional da criança – a “gênese da sociedade”. No entanto, uma leitura atenta revela uma oscilação constante entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança, que devido ao aumento da delinquência infantil se torna uma ameaça à ordem pública (Rizzini, 1995).

Após a Segunda Guerra Mundial, idéias da psicologia e da psicanálise ocuparam o foco central da prescrição de bons hábitos educativos, como argumentos para capacitar cada vez mais cedo as novas gerações, com o objetivo de desenvolver competências complexas requeridas por sociedades com acelerado ritmo de transformação.

Apesar de as teorias psicológicas serem extremamente úteis para descrever e explicar o desenvolvimento humano, elas não dão conta de orientar diretamente questões pedagógicas na escola infantil. Valores sociais, preocupações pragmáticas, intuições extraídas da experiência cotidiana são elementos que colaboram para delinear os objetivos, atividades e estratégias de ensino adequados aos níveis de desenvolvimento das crianças atendidas e às exigências sociais que se apresentam para elas. Assim, o educador precisa conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Precisa também refletir sobre o valor dessa experiência, enquanto recurso necessário, para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta. Procedendo assim, pode fugir da imposição de modelos da infância para orientar políticas sociais, os quais ignoram as diferenças culturais e econômicas entre os indivíduos ou as trata sem percebê-las como desigualdades socialmente formuladas.

Entre as concepções acerca do desenvolvimento humano, traçadas na psicologia, atualmente, percebe-se a interacionista como a mais apta a responder como cada um chegou a ser aquilo que é e a mostrar quais os caminhos abertos para mudanças e quais as possibilidades de cada indivíduo para aprender. Essa vertente advoga a existência de uma relação de recíproca constituição entre indivíduo e meio. O desenvolvimento humano decorre das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. O fato de A até os 7 anos contar com a presença contínua e estimuladora de sua irmã três anos mais velha, trazendo para ele uma gama de experiências com o brincar e aprendizagens escolares, a presença dos pais, dos outros dois irmãos, dos vizinhos, dos parentes sempre fornecendo brinquedos ou material desafiador, dos colegas e professores, influiu sobre seu modo de ser. Pois, conforme explica Oliveira (2002), como todo organismo vivo, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio. Dessa

perspectiva, há uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação ao ambiente social de convivência.

Lev Vygotsky e Henri Wallon trouxeram grandes contribuições ao conhecimento sobre a forma de a criança ser e modificar-se e, atualmente, vêm exercendo significativa influência entre os pesquisadores da área de educação infantil. Seus trabalhos se inserem na linha teórica sócio-histórica, por considerarem a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta. Entre os pontos básicos de suas contribuições, destaca-se que para Vygotsky (1989), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e se dá, graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado. Esses instrumentos não se reduzem à dimensão material, mas incluem a utilização de signos – um brinquedo pode possibilitar a emergência da capacidade de representar algo em uma situação, uma palavra pode remeter a uma experiência, uma questão para ativar um raciocínio argumentativo –, que estimulam diferentes funções mentais. Ao incorporarem os signos elaborados pelos grupos sociais como forma de registrar e transmitir determinadas informações no processo de trabalho, as ações humanas vão-se tornando mais complexas. Os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas o sujeito deles se apropria desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas em conjunto.

As interações adulto-criança, em tarefas culturalmente estruturadas, com seus complexos significados, criam sistemas partilhados de consciência, culturalmente elaborados e em contínua transformação. Esse processo é analisado por Vygotsky através do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, a criança transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos em situações vividas com outros parceiros mais experientes. A noção de zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo e a capacidade de responder orientado por indicações externas a ele. Após operar com esses instrumentos externos – gestos, instruções, questões, estratégias –, o indivíduo cria uma mediação semiótica interna e responde às situações

com base em conceitos, imagens, habilidades e outros recursos. O pensamento é, assim, formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presentes em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura. A realização de tais tarefas, por sua vez, modifica esses instrumentos materiais e simbólicos ou leva à criação de outros.

Entre outros signos, a apropriação pela pessoa da linguagem de seu grupo social, segundo Vygotsky (1989), constitui o processo mais importante no seu desenvolvimento. A linguagem permite que o mundo seja refratado na consciência humana por meio de significados culturais selecionados pelo sujeito e por ele apropriados com um sentido próprio, embora impregnado de valores e motivos sociais historicamente determinados. A emergência da linguagem verbal, de um agir comunicacional, vai regular a atividade da criança pelo estabelecimento, por parte dos parceiros, de um acordo sobre os objetivos e as formas de ação, que podem ser então planejados e avaliados, tornando-se mais complexos.

Wallon (1972), tal como Vygotsky (1989), considera o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas, fundamental na construção do pensamento e da consciência de si. Em sua interação com outros indivíduos, há um processo constante de cada um deles identificar-se com o parceiro, via imitação, e diferenciar-se dele, por oposição. Wallon chama a atenção para o fato de cada indivíduo construir seu pensamento e a si mesmo, enquanto sujeito, pelo imergir em uma experiência interpessoal, apagando seus próprios limites e constituindo uma unidade momentaneamente indissociável com o parceiro ou com “o mundo”, onde ele não distingue o que é seu – gestos, reações, opiniões e outros aspectos – daquilo que não é, para a seguir, e

por isso mesmo, tentar diferenciar-se desse outro, de seu contexto, eliminando os elementos que julga alheios.

Ao imitar, a criança mostra ter interiorizado o modelo, construindo com base nele uma imagem mental e reproduzindo suas ações. Isso aparece com clareza nas brincadeiras de faz-de-conta. Nelas, ao imitar a mãe, dando de comer a uma boneca, exterioriza gestos e verbalizações percebidos em sua experiência pessoal. Como a mãe não está presente na brincadeira, a criança utiliza-se de uma imagem do papel de mãe para poder atuar. Os conflitos surgidos de suas interações com outras pessoas possibilitam à criança formar representações coletivas, que ampliam seu acesso ao meio simbólico e cultural que a rodeia.

5 CONCLUSÃO

A compreensão do mundo pela criança se dá em interações partilhadas. Com isso as crianças desenvolvem atitudes reflexivas que lhes permitem aprimorar os procedimentos da inteligência e aumentar o campo dos conhecimentos. Os saberes já adquiridos consolidam-se e a curiosidade volta-se para novos saberes.

Assim, a construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros, em práticas sociais concretas – brincar, brincadeiras, jogos, entretenimentos, troca de mensagens, ações e reações, conflitos, experiência, estratégias, etc. – de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas, criadas pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências. Daí, a importância do brincar e das intervenções do professor na educação infantil, que ampliem o interesse e participação das crianças, a exploração e a experimentação, ajudando-as a verem novas possibilidades no que estão fazendo. Para saber se uma experiência é educacional deve-se avaliar o propósito da criança, seu interesse, seu envolvimento, a importância do

conteúdo e o valor da experiência para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

O trabalho formativo originado da interação com parceiros prolonga-se por toda a vida, notadamente pela educação escolar, e garante a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais construídas na história da espécie. Com isso, amplo campo de transformação pessoal abre-se para a criança. Portanto, no contexto da educação escolarizada, as condições para o professor atuar como recurso de desenvolvimento para a criança dependem muito das características e necessidades dela e dos significados que um e outro emprestam à situação vivida, geralmente, muito pouco concordantes. No mais das vezes, tais condições referem-se à capacidade do professor de estabelecer relações com as crianças pelo uso de diferentes canais expressivos e lingüísticos. O estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, os colegas e os objetos de conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que suscita motivos para a ação. A motivação para aprender surge à medida que a criança busca dominar algo como meio de satisfazer certas necessidades. Se for colocada em um ambiente que não lhe desperte medo, mas a incentive a explorá-lo, ter sua atenção dirigida a aspectos significativos para si mesma são elementos que ampliam o sucesso da criança na grande aventura de conhecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BOWLBY, John. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAMPOS, Márcia de Borba, COSTA, Antônio Carlos da Rocha, SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **EDUSURDOS: Rede como apoio a**

interação, construção e troca de informações sobre a educação de surdos. **Informática na Educação Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 61-74, out. 1998.

CASTORINA, José Antonio, FERREIRO, Emilia, LERNER, Delia et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para debate**. São Paulo: Ática, 1995. (Série Fundamentos).

DeVRIES, R.; ZAN, B.; HILDEBRANDT, C. *et al.* **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

DREITZEL, Hans P. (ed.). **Childhood and Socialization**. New York: MacMillan, 1973.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

HEYWOOD, Colin. **Uma História Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

KAMII, Constance. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação infantil no Brasil (1830-1990). In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: CESPI/USU, 1995. p. 99-168.

TUCKER, Nicholas. **What is a Child?**. Londres: Fontana/Open Books, 1977.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1971.

_____. **Do acto do pensamento**. Lisboa: Moraes, 1972.

Recebido em maio de 2004
Aprovado em junho de 2004