



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINE MANICA NUNES

**O ENSINO E O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
ANOS INICIAIS: UMA LEITURA ATRAVÉS DAS TEORIAS DE  
MARIA MONTESSORI E FREINET**

FLORIANÓPOLIS  
2011



CRISTINE MANICA NUNES

**O ENSINO E O BRINCAR NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS: UMA  
LEITURA ATRAVÉS DAS TEORIAS DE  
MARIA MONTESSORI E FREINET**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade  
Federal de Santa Catarina como  
requisito parcial à obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Ilana  
Laterman

FLORIANÓPOLIS  
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

N972e Nunes, Cristine Manica

O ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais [dissertação] : uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet / Cristine Manica Nunes ; orientadora, Ilana Laterman. - Florianópolis, SC, 2011. 1 v.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Brinquedos educativos. 4. Ensino. 5. Ensino fundamental. I. Laterman, Ilana. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CRISTINE MANICA NUNES

**O ENSINO E O BRINCAR NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS: UMA  
LEITURA ATRAVÉS DAS TEORIAS DE  
MARIA MONTESSORI E FREINET**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de dezembro de 2011.

---

Prof.a Dr.a Célia Regina Vendramini  
Coordenadora do Curso

**Banca examinadora:**

---

Prof.a Dr.a Ilana Laterman  
Orientadora, UFSC

---

Prof.a Dr.a Maria Isabel  
Batista Serrão  
UFSC

---

Prof.a Dr.a Tizuko  
Morchida Kishimoto  
USP

---

Prof.a Dr.a Eliane Debus  
Suplente, UFSC



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte deste processo contribuindo de alguma maneira para que se materializasse esta dissertação...

Aos meus amados pais, Manuel e Terezinha, que sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas ao longo da minha vida e que são os principais responsáveis pela alegre infância que vivi e por todas as conquistas que já tive. Também ao meu irmão, Cristian, pela relação que criamos nas diversas brincadeiras compartilhadas na infância.

Ao meu grande e inseparável marido, Renato Chamlian, meu porto seguro, que me apoiou em todos os momentos e com sua sabedoria sempre me ajudou a enxergar e lidar com diferentes situações.

Aos meus queridos e amados enteados, Igor e Maria, que me fazem reviver a infância a cada momento em que estamos juntos.

Aos meus sogros, pelo apoio. Em especial à minha querida amiga e sogra, Sonia, que com seu carinho, atenção e delicadeza me acolheu em muitos momentos de estudo em sua casa e viabilizou minhas idas à Universidade de São Paulo para participar dos encontros do grupo Contextos Integrados de Educação Infantil.

Aos meus colegas e amigos da turma de 2009 do mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina, companheiros e parceiros dos debates, desabafos e cafês no CED, Gisela, Marlise, Carol, João, Teresa, Juliana, Joselma, Fabiana, Fábio e Karina.

Às minhas colegas e, acima de tudo, amigas da Escola Desdobrada João Francisco Garcez, que me ajudaram e apoiaram desde o início, em especial à Mari, Vivi e Denise.

À minha orientadora, Ilana Laterman, que, interessando-se pelo meu projeto de pesquisa, oportunizou

o meu acesso ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade.

Aos grupos de pesquisa dos quais participei ao longo destes dois anos, que, com seus estudos e discussões, influenciaram significativamente a produção deste trabalho: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) – UFSC, coordenado pelas professoras doutoras Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho; Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI) – USP, coordenado pelas professoras doutoras Tizuko Morchida Kishimoto e Monica Apezatto Pinazza; e Grupo Labrinca – brinquedoteca Colégio de Aplicação da UFSC, coordenado pela professora doutora Leila Peters.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC com os quais tive aulas, que provocaram os ricos debates no campo da educação.

Às professoras doutoras Maria Isabel Batista Serrão e Eliane Debus, pelas contribuições dadas na qualificação do projeto desta pesquisa e por aceitarem gentilmente em fazer parte da banca examinadora de defesa desta dissertação.

À professora doutora Tizuko Morchida Kishimoto, por me acolher em seu grupo de pesquisa (CIEI/USP) e aceitar gentilmente fazer parte da banca examinadora externa desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que me oportunizou a licença de afastamento da minha atividade docente para debruçar-me integralmente nesta pesquisa ao longo de dois anos.





QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 71.



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender as concepções, as finalidades formativas e os conceitos referentes ao jogo e à brincadeira na organização pedagógica, a partir das teorias de Montessori e Freinet, por meio de pesquisa bibliográfica. A escolha por compreender conceitualmente o que é o brincar na escola de anos iniciais do Ensino Fundamental na contemporaneidade, bem como buscar o entendimento de como estabelecer relação entre atividade de ensino e atividade de brincar na prática pedagógica dessa etapa da escolarização nos levou a optar por realizar a pesquisa a partir da história do pensamento pedagógico, mais especificamente em autores da pedagogia. O estudo desses dois autores buscou indicadores das categorias por eles tratadas, associadas ao ensino que integra o brincar. Uma vez levantadas tais categorias, seus sentidos e significados para a educação de acordo com o pensamento de cada autor, foi possível “desnaturalizar” termos presentes no debate, bem como estabelecer contrapontos com a psicologia histórico-cultural, hoje base para a maioria dos trabalhos com o tema (brincar) na Educação. Apresentando a tradicional oposição entre ensino e brincar, em que ensinar é planejado e brincar é espontâneo, estudar é produtivo e brincar é improdutivo, buscamos superar a dicotomia tecendo considerações para os muitos sentidos e significados possíveis na prática pedagógica e aproximar os conceitos de imaginação (em geral associados apenas ao brincar) e de conhecimento (em geral associados apenas ao ensino).

Palavras-chaves: prática pedagógica; brincar; ensino; anos iniciais do Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to discuss the pedagogical practices of the initial years of Brazilian Elementary Education, seeking through bibliographical research to better comprehend the conceptions, formative finalities, and concepts relating to games and play inserted in pedagogical organization based on the theories of Montessori and Freinet. The choice to conceptually comprehend what is “playing” in the early school years of contemporary Brazilian Elementary Educations well as seeking an understanding of how to establish a relationship between teaching and playing activities in pedagogical practices in this phase of introducing children to schooling led us to opt to investigate the history of pedagogical thought, more specifically among pedagogical authors. Studying these two authors sought indications of the categories they examined, associating them to integrated teaching-playing. Once the categories, their senses, and meanings to education according to each author’s thoughts were established, it was possible to de-neutralize” terms in today’s debates as well as establish counterpoints within historical-cultural psychology, the modern basis for the majority of studies about this topic in Education. Presenting the traditional opposition between teaching and playing, in which teaching is planned and playing is spontaneous, studying is productive and playing is unproductive, we seek to overcome this dichotomy through weaving considerations for the many possible senses and significances in pedagogical practice in order to approximate the concepts of imagination (generally associated merely with play) and knowledge (generally associated merely with teaching).

Keywords: pedagogical practice; playing; teaching; initial Elementary Education.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 CONTEXTO EM QUE SURGE O PROBLEMA .....	16
<b>2 QUESTÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>35</b>
<b>3 CRIANÇA, ESCOLA, ENSINO, BRINCAR: definindo conceitos</b> .....	<b>47</b>
3.1 BRINCAR, APRENDER E DESENVOLVIMENTO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	47
3.2 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO .....	61
3.3 CONCEITUANDO A PARTIR DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS .....	75
<b>4 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NAS PEDAGOGIAS DE MONTESSORI E FREINET</b> .....	<b>91</b>
4.1 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NO MÉTODO MONTESSORIANO .....	92
4.1.1 A vida de Maria Montessori .....	92
4.1.2 O contexto histórico e a matriz teórica do método de Maria Montessori .....	94
4.1.3 O ensino e o brincar no método montessoriano .....	100
4.2 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NA PEDAGOGIA FREINET .....	110
4.2.1 Quem foi Cèlestin Freinet .....	110
4.2.2 O contexto histórico e a matriz teórica da pedagogia Freinet .....	113
4.2.3 As técnicas educativas de Freinet .....	124
4.2.4 O ensino e o brincar na proposta Freinet .....	129
<b>5 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR: ANÁLISE DAS CATEGORIAS CONSTITUINTES</b> .....	<b>141</b>
5.1 PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA .....	143

5.2 VIDA COTIDIANA NA ESCOLA .....	148
5.3 O BRINCAR NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS .....	154
5.4 O ENSINO COMO MEDIAÇÃO.....	166
5.5 A AUTONOMIA DA CRIANÇA EM RELAÇÃO À ATIVIDADE DO ENSINO E DO BRINCAR .....	171
5.6 ATIVIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS NO PROCESSO DO APRENDIZADO .....	175
5.7 A AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NA ESCOLA DOS ANOS INICIAIS .....	177
5.8 O BRINQUEDO NA ESCOLA COMO ARTEFATO CULTURAL .....	180
5.9 A IMPORTÂNCIA DO PREPARO DO AMBIENTE DA ESCOLA .....	187
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL .....</b>	<b>215</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está estruturado em seis principais capítulos. Na introdução explicamos o que nos impulsionou a realizar esta pesquisa e a relevância do tema, a partir da revisão da produção acadêmica que nos levou à definição do problema.

No segundo capítulo – “Questões metodológicas” –, apresentamos as questões metodológicas da pesquisa.

O terceiro é intitulado “Criança, escola, ensino, brincar: definindo conceitos”. Nele realizamos um estudo de conceitos da psicologia histórico-cultural, visto que aparece com frequência como referência teórica nas pesquisas mencionadas no levantamento dos trabalhos acadêmicos e também em virtude da escolha de utilizar alguns de seus conceitos como contraponto das categorias analisadas neste estudo. Inclui ainda a seção na qual relatamos a revisão realizada a partir da história do pensamento pedagógico. Finalmente, buscamos conceituar criança, infância, educação, escola e ensino a partir de autores contemporâneos.

O quarto capítulo – “Brincar, aprender e ensinar nas pedagogias Montessori e Freinet” – traz o estudo das teorias que definimos como recorte desta pesquisa. Nele buscamos entender os significados e os sentidos do brincar e do ensino nas propostas de Maria Montessori e Cèlestin Freinet, contextualizando suas propostas no momento histórico em que estavam situados e suas matrizes teóricas.

No quinto capítulo – “Brincar, aprender e ensinar: análise das categorias constituintes” –, realizamos as análises das categorias que emergiram a partir do estudo das teorias examinadas no capítulo anterior. Entre elas estão a prática da observação pedagógica, a vida cotidiana na escola, o brincar na escola de anos iniciais, o ensino como mediação, a autonomia no ambiente escolar, a atividade individual e coletiva, conhecimentos científicos,

o brinquedo na escola como artefato cultural e o preparo do ambiente escolar.

Finalmente, partimos para as considerações finais, que apontam possíveis respostas para o problema da pesquisa e novas questões que surgem ao final dela.

## 1.1 CONTEXTO EM QUE SURGE O PROBLEMA

Incertezas, dúvidas, inquietudes e busca por possíveis respostas para as problemáticas encontradas no cotidiano escolar colocaram-se como motivação inicial para a procura de novos conhecimentos. Tal interesse por realizar uma pesquisa sobre o brincar nos anos iniciais do ensino fundamental parte da minha experiência docente como professora dos anos iniciais da rede pública de ensino de Florianópolis.

A unidade de ensino da qual faço parte do corpo docente é caracterizada por um histórico de participação da comunidade e por uma gestão democrática e participativa com forte ênfase nos processos coletivos desde a sua origem até hoje. Nesse contexto, a perspectiva pedagógica presente no projeto político-pedagógico (PPP) e na organização escolar é de respeito aos adultos e às crianças, de valorização da infância e de busca de condições materiais adequadas. A existência e a manutenção de uma brinquedoteca na escola são a materialização da concepção presente no PPP, que apresenta registros sobre a intenção de trazer o lúdico e a brincadeira para a sala de aula, indicando a preocupação da equipe pedagógica em incluir o “brincar” no ensino. Interessante destacar que a brinquedoteca é nomeada de curricular, o que expressa uma concepção ampliada de currículo. E o espaço em que foi estruturada é uma sala com dimensão maior que aquela onde estão juntamente localizadas a secretaria, a direção e a sala dos professores. Essa priorização de espaço físico

para a presença de jogos e brinquedos está em consonância com a preocupação expressa no PPP, qual seja, articular ensino e brincar e superar dicotomias tradicionais entre teoria e prática. No entanto, existiam e ainda existem muitos questionamentos por parte de alguns pais, da Secretaria de Educação e dos próprios professores sobre o brincar estar vinculado ao ensinar e ao aprender.

Inseguranças e um desejo de compreender as possibilidades do ensino que considere o brincar em seus pressupostos, planejamento, ação e avaliação motivaram-me à elaboração do projeto de pesquisa apresentado por mim à linha de pesquisa intitulada Educação e Infância do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2009, já que minhas inquietações iam ao encontro das discussões e dos objetos de estudo e pesquisa que têm sido por essa linha de pesquisa desenvolvidos. Busquei então conhecer o que tem se produzido sobre o brincar e, mais especificamente, sobre o brincar relacionado à prática pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizei uma revisão bibliográfica nas bases de pesquisa científica com a intenção de buscar o que já se tem pesquisado sobre o tema no Brasil nos últimos dez anos, acreditando que esse recorte já nos daria uma ideia da produção na área. Entre as bases consultadas estão o Banco de Teses da Capes; os artigos do Scielo; as publicações na Biblioteca Universitária da UFSC; as publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre a 23ª reunião no ano de 2000 e a 32ª no ano de 2009; e, de modo mais aleatório, também artigos de algumas revistas disponíveis na Biblioteca Universitária da USP (*Pesquisa e Educação*) e na da UFSC (*Revista Perspectiva*).

O levantamento<sup>1</sup> trouxe um panorama em que o brincar tem sido estudado com maior frequência na primeira infância e associado ao processo de desenvolvimento das crianças. Constatamos ainda que os estudos realizados são recentes e que esse campo de pesquisa que trata da infância na escola estava no início de sua construção há aproximadamente dez anos, conforme nos revelam Quinteiro e Gusmão (2000). Encontramos trabalhos que associam o brincar à criança em diferentes situações e espaços que não a escola, ou seja, o brincar como atividade presente na recuperação hospitalar de crianças; associado às crianças em situação de rua; como elemento presente no trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais; ou ainda associado à questão de gênero.

Quando se pensa o brincar na escola, a grande maioria das pesquisas o associa à educação infantil e também se destacam trabalhos que relacionam o brincar à disciplina de educação física. Naqueles em que aparece o brincar com o ensino prioritariamente, o uso do jogo didático é indicado para trabalhar conhecimentos de ensino específicos, falando do ensino com um jeito mais utilitarista do brincar. Os que mais se aproximavam da proposta de pensar o brincar associado ao ensino dos anos iniciais do ensino fundamental se propuseram a investigar, por exemplo, o brincar no tempo e no espaço do recreio; a infância na escola no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, sugerindo

---

<sup>1</sup> Ver Apêndice no qual constam as tabelas referentes ao levantamento, incluindo os descritores utilizados na busca e as bases de dados consultadas. Os trabalhos que se aproximavam do tema desta pesquisa foram encontrados a partir dos descritores que indico nas tabelas. Para fazer a seleção daqueles que seriam lidos e analisados, parti dos critérios de leitura das palavras-chaves e de seus resumos. Aqueles que indicavam um estudo sobre o brincar no ensino fundamental, mais especificamente nos anos iniciais dessa etapa do ensino, foram os eleitos para a investigação sobre como as pesquisas têm indicado a presença dessa atividade na escola e sua relação com o ensino.

que fossem criados espaços para brincar na escola; os jogos como facilitadores da aprendizagem; o tratamento desigual entre as atividades de jogo e trabalho escolar nas instituições educacionais; a presença de brinquedotecas no espaço escolar; a importância dada pelos professores ao uso do jogo de regras na escola; o ensino da língua portuguesa a partir de jogos; o uso de jogos como recurso metodológico em classes do ensino fundamental; o jogo como instrumento educativo; a formação lúdica de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental; os efeitos da presença e da ausência do lúdico na educação escolar; e a questão da “mercadorização” do brinquedo e suas implicações para a educação da criança no atual momento histórico.

Foi importante perceber nesse levantamento a forte presença da psicologia histórico-cultural como fundamentação teórica das pesquisas sobre o brincar. Suas principais referências têm sido Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov. Essa perspectiva afirma o brincar como a atividade principal da criança, relacionando sua aprendizagem, desenvolvimento e aquisição das qualidades especificamente humanas. Em diferente perspectiva, Brougère acrescenta ao debate sobre o brincar, principalmente, a ideia de *cultura lúdica*, que também é utilizada na discussão sobre o assunto em diferentes estudos. Outra referência bastante citada nas pesquisas contemporâneas é a de Kishimoto, que trata do brincar enfocando os processos educativos na educação infantil. No entanto, mesmo estando tal discussão localizada nessa etapa da educação, verifica-se a importância da contribuição dos seus estudos para pensar a presença do brincar na prática pedagógica dos anos iniciais, quando nos posicionamos diante da continuidade entre os níveis de ensino, em lugar de uma ruptura entre esses. Mais uma abordagem presente com frequência nos estudos relacionados ao brincar é a *sociologia da infância*. Essa é uma perspectiva que coloca em evidência a infância como

categoria social, e, nesse sentido, a pedagogia contemporânea pode se informar a partir disso. Entre os autores dessa perspectiva que vêm sendo citados no debate do meio acadêmico, aparecendo nas pesquisas consultadas a partir do levantamento, podemos citar os portugueses Sarmiento e Pinto, que tratam de temas como infância, culturas da infância, protagonismo e alteridade infantil.

Outro aspecto de valor verificado foi certa oposição entre o ensino e o brincar nas colocações, embora a maioria das pesquisas que falam de tal oposição sejam da educação infantil. No entanto, mesmo com a afirmação da psicologia e da sociologia da infância sobre a importância do brincar para a criança, a maioria dos trabalhos, talvez por serem da educação infantil, questionam o fato de o brincar estar associado ao conhecimento, já que colocam uma oposição entre o ensinar e o brincar, valorizando muito o brincar e pouco o ensinar. Porém, com a vinda da criança de seis anos para os anos iniciais, essa oposição migrou de certo modo para os estudos do brincar nessa etapa da educação básica, dando mais força para essa discussão do brincar com o ensino. Para resumir, podemos afirmar, a partir das pesquisas consultadas no levantamento, a constatação de que ensino e brincar são duas atividades apresentadas pelos pesquisadores como dicotômicas no ambiente escolar, nos discursos dos professores, pais e alunos dos contextos nos quais realizaram suas pesquisas. Tem sido, portanto, constatado pelos pesquisadores que, para os sujeitos das pesquisas, essas são duas atividades que apresentam características opostas.

Alguns destes pares dicotômicos, que apresentam as contradições, são: seriedade X brincadeira, tempo útil X tempo “não aproveitado”, “sacralização” do brincar X brincar como atividade social, disciplina X

imprevisibilidade. Em parte tais contradições sustentam-se no senso comum, em parte na produção teórica na área. Nesse sentido, a imagem de uma escola sisuda, própria do imaginário popular, entra em conflito com a idéia da presença de jogos e brinquedos na escola. Ao mesmo tempo em que este imaginário resulta em pressões cotidianas, seja na subjetividade dos profissionais ou entre as famílias das crianças, existem teorias e perspectivas diferentes em relação ao brincar, ao jogo, à escola e ao ensino (LATEMAN; TORRIGLIA, 2010, p. 8).

Benedet (2007) também indica que os discursos dos sujeitos que contribuíram em sua investigação revelam as dicotomias brincar na escola/aprendizagem, trabalho/lazer, criança/aluno, como se a criança deixasse de ser criança ao ingressar na escola, o que torna o aprender uma obrigação descontextualizada da experiência e da vida. Percebe-se, portanto, uma ambivalência na escola, tendo, de um lado, o universo do estudo considerado a atividade séria e, de outro, o universo da brincadeira. Assim, ou se estuda ou se brinca, havendo pouca interação entre esses aspectos.

Afirma também a mesma autora que

[...] a dicotomia entre criar e aprender se estabelece com a disciplinarização dos corpos, tendo em vista que a criação exige um corpo que se movimenta, um corpo livre no espaço, um corpo que circula, vem e vai, sorri e brinca; diferentemente do corpo que está preparado e controlado para aprender, ou melhor, receber

informações. Impede-se o movimento corporal (dentre eles o brincar) para impedir uma criação pulsante, instigadora e fomentar o exercício mental, cognitivo e racional, projeto da sociedade moderna (p. 63).

O quadro a seguir apresenta algumas características apuradas ao longo das leituras preliminares dessa revisão da bibliografia, que indicam que tais contradições presentes no imaginário do senso comum também são verificadas em larga parte da produção teórica da área.

<b>ENSINO</b>	<b>BRINCAR</b>
Planejado	Não deveria ser planejado
Intenção/finalidade/conteúdos a serem aprendidos	Atividade com fim em si mesma
Tempo organizado de determinado jeito	Deveria permitir à criança organizar-se em seu próprio tempo
Intencionalidade em relação aos conteúdos culturais	A criança vai por seu próprio interesse aos conteúdos culturais

Quadro 1 – Contradições entre ensino e brincar apuradas nas leituras preliminares da revisão bibliográfica

Tais contradições colocam o ensino como atividade voltada para a preparação da atividade produtiva e o brincar como atividade “improdutiva”, concepções criadas e perpetuadas no pensamento hegemônico pelo modelo social em que vivemos: o capitalismo.

Outro aspecto em relação ao assunto verificado nas diferentes pesquisas estudadas é a redução do tempo e espaço para a brincadeira no cotidiano das crianças na contemporaneidade. Entre elas, Peters (2009) trata do assunto no primeiro capítulo de sua tese, na qual questiona em quais condições o brincar apresenta-se como direito da criança. Ela relata, a partir do posicionamento de



diferentes autores, que a reurbanização dos grandes centros gerou um movimento de exclusão social, processo que diminuiu os espaços públicos de aprendizado coletivo para as crianças das classes trabalhadoras, nos quais elas podiam brincar e circular livremente.

Indo ao encontro dessa afirmação, Pinto (2003, p. 1) já indicava, em publicação no grupo de estudos sobre ensino fundamental da Anped em 2003, que

Com o rápido processo de urbanização e crescimento dos grandes centros, caracterizado pela exclusão da classe trabalhadora, os espaços públicos de socialização e produção culturais foram cedendo terreno para os espaços privados e, conseqüentemente, assistimos a um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância na contemporaneidade, processo este que precisa ser entendido como uma construção histórica, resultado das relações que foram se estabelecendo no interior da sociedade capitalista e, portanto, passíveis de mudanças.

Deveria ser então a escola um espaço que oportuniza o brincar?

Peters (2009) afirma que, a partir dessa privação do brincar nas ruas, calçadas e praças que as crianças dos centros urbanos vêm sofrendo, a escola passa a ser vista como um importante local de convívio social entre as crianças. Essa afirmação nos leva à necessidade de refletir sobre os conceitos de educação, escolarização, criança e infância na sociedade contemporânea para entender qual é a condição do brincar neste espaço – a escola –, que passa a ser visto como possível local de convívio entre as

crianças. Ao verificarmos nas pesquisas a condição dessa atividade na escola, ela aparece em curtos momentos, tais como nos recreios, no horário de entrada da escola antes que o sinal toque, em saídas da sala de aula com o pretexto de ir ao banheiro, por exemplo, ou por qualquer outro motivo que a justifique sem que seja revelada a real necessidade que é o brincar. Essa afirmação nos leva a pensar em um aspecto importante sobre as relações que se dão na escola: a infância numa posição subalterna diante da geração adulta (SARMENTO, 2005, p. 3).

[...] o poder legítimo de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e é exercido, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta.

As crianças, sujeitos da pesquisa de Pinto (2003), revelam que quem define o uso dos espaços na escola, independentemente de seus desejos e opiniões, ainda é o adulto. A mesma autora concluiu em sua pesquisa, a partir dos depoimentos das crianças sobre o tempo e espaço do brincar no interior da escola pública,

[...] o quanto a condição social da criança na escola, especialmente quando se trata do direito de brincar, encontra-se precária, devido às rígidas regras da escola e à introjeção de certos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo.

Visualiza-se, a partir das afirmações anteriores, uma contradição. Por que enquanto é acentuada a importância

do brincar pela área da psicologia e da sociologia da infância como uma atividade humana criadora através da qual a criança se apropria e, ao mesmo tempo, participa da cultura, simultaneamente na pedagogia, na didática, o brincar na escola acaba assumindo essas características evidenciadas pelas pesquisas? Por que a *condição social do brincar* se encontra dessa forma na escola?

Outra indicação é de que uma supervalorização da escolarização, para responder às exigências mercadológicas da industrialização, propiciou a saturação do tempo da criança com deveres e afazeres, restando muito pouco para as atividades lúdico-criativas na escola (MAGALHÃES; PONTES, 2002). Parece, então, que o brincar na instituição escolar tem reproduzido a lógica capitalista de produção, na qual são consideradas importantes somente atividades mensuráveis que possam ser consumidas e/ou preparatórias para a produção.

Schneider (2004) constatou que essa condição do brincar na escola está associada à falta de integração entre as políticas de formação oficiais e as condições efetivas de manutenção do grupo de professores. Indica também a manifestação de resquícios de uma cultura escolar tradicional aliada a uma formação docente precária quanto à temática do brincar. Isso vai ao encontro da afirmação de Pinto (2003) sobre a necessidade de ressignificação dos conceitos de infância, educação e sociedade na formação inicial e continuada dos professores, buscando rever a prática pedagógica e a situação da criança na escola.

Defender o direito à infância na escola, ao brincar e à participação da criança nas decisões a serem tomadas exige, segundo Quinteiro et al. (2005), a mudança dessa instituição tanto na sua essência quanto na sua aparência, abordando tal fenômeno sob outros parâmetros. Entre esses parâmetros,

Um primeiro exige a valorização da *cultura escolar*, no sentido de

respeitar o seu papel social de universalizar o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade para as novas gerações. [...] Um segundo parâmetro aponta para a necessidade de redefinição das relações sociais, políticas e pedagógicas aí estabelecidas [...].

Os estudos por parte das pesquisas afirmam a urgência de transformar a escola da sociedade contemporânea num espaço que privilegie a infância. Portanto, essa proposta de mudança requer uma alteração da postura da sociedade para que, conforme declara Pinto (2003), possa respeitar as manifestações das crianças e propor, junto a elas, transformações na organização do tempo e espaço escolares, de modo que o brincar, como uma necessidade humana e como um dos seus direitos básicos, seja respeitado no interior dessa instituição. Para isso há a necessidade de compreensão das relações criança/escola, criança/ensino, criança/brincar.

Para compreender as relações entre criança/escola, criança/ensino é preciso entender, basicamente, que estas se alicerçam na apropriação – a criança é alguém que se apropria da cultura e, assim, esta passa a “fazer parte dela”, ao mesmo tempo em que passa a ter também possibilidades de produção cultural (QUINTEIRO et al., 2005).

Essa relação dialética de apropriação e participação da cultura pela criança nos leva a pensar na afirmação de Mello (2007, p. 87), quando indica que, para se apropriar das

[...] qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana – nas palavras de Marx, para fazer delas “os órgãos da sua individualidade” – é preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados.

Essa apropriação dos objetos da cultura humana pela criança, ou seja, o “aprender a ser um ser humano” (MELLO, 2007), dá-se segundo a psicologia histórico-cultural a partir da relação social com parceiros mais experientes.<sup>2</sup>

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas

---

<sup>2</sup> Esta afirmação nos remete ao conceito de zona do desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vygotsky (1994, p. 112) como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes”. Zanella (apud BENEDET, 2007, p. 32) conceitualiza zona de desenvolvimento proximal como “[...] campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e confrontar pontos de vistas diferenciados. [...] Podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação”.

aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve estar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O processo de educação nessa perspectiva define-se, portanto, como o processo de apropriação pelo indivíduo dos conhecimentos acumulados pela humanidade. E essa apropriação se dá a partir das relações que o sujeito estabelece com o objeto de estudo em comunicação com os outros seres humanos. A escola, nesse contexto, aparece como um espaço privilegiado de educação.

Historicamente, diferentes propostas surgidas com o Movimento da Escola Nova propõem romper com o modelo de escola caracterizado por estruturas disciplinadoras, homogeneizantes e reguladoras, apresentando outras formas de compreender a escola. Laterman e Torriglia (2010, p. 4) indicam que

[...] muitas práticas diferenciadas, bem sucedidas, realizadas individualmente ou por grupos de educadores em diferentes localidades e instituições, não foram compartilhadas, sistematizadas ou aceitas, de forma científica na área, preenchendo o campo das “experiências alternativas”; quase uma história paralela da prática pedagógica em relação à “história oficial” que

remete à “escola tradicional” e a movimentos categorizados por época e criticados por discursos totalizantes, como no caso da escola nova, da pedagogia Freinet, das idéias do próprio Paulo Freire, por exemplo.

Para tais autoras, são necessários mecanismos institucionais para garantir a continuidade das práticas diferenciadas bem-sucedidas. Esse processo de inovação da escola envolve, sem dúvida, a formação dos professores e das professoras, “[...] a ação docente intencional e conscientemente embasada em compromisso político, teórico e técnico cria elementos para o exercício conceitual sobre o cotidiano, possibilitando sua superação” (LATERMAN; TORRIGLIA, 2010, p. 4). A compreensão do seu papel de mediador por parte do professor é outro aspecto que envolve esse processo de inovação da escola, bem como a consideração da necessidade de organizar ações pedagógicas provocadoras de aprendizagens e do desenvolvimento, a partir da compreensão do papel essencial do processo educativo no processo de humanização. A partir desse ponto de vista, torna-se necessário perguntar: como as crianças aprendem? Como acontece o processo de humanização na infância? Que papéis têm o adulto (no caso da escola, os professores) e as crianças no processo de aquisição de conhecimentos?

Esse levantamento nos indicou também que as orientações propostas pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de nortear a ação pedagógica para o ensino básico de nove anos preveem a presença do brincar, portanto consideramos significativa a análise de tal documento para levantar mais elementos ao debate que nos orientou na definição do problema desta pesquisa. Políticas educacionais, influenciadas logicamente pelo modelo social e educativo do contexto histórico em que vivemos, têm sido elaboradas

e implementadas. Entre elas elencamos a análise da implementação do ensino fundamental de nove anos, já que os documentos elaborados pelo MEC que orientam a implementação dos nove anos de ensino apontam a discussão de a importância da brincadeira ser incluída nessa etapa do ensino. Para essa análise, utilizamo-nos do documento que apresenta as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental.

A Lei n. 11. 274/2006, sancionada em fevereiro deste mesmo ano, estendeu a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, passando a ser obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade nessa etapa do ensino. O prazo para que todos os estabelecimentos de ensino se adaptassem ao novo modelo foi estabelecido até o ano de 2010.

O Ministério da Educação elencou algumas necessidades para legitimidade e efetivação dessa política educacional: “[...] ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos [...]” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). Nesse sentido, entre as iniciativas adotadas, elaborou medidas de orientações pedagógicas, a partir da organização de um documento denominado *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007). Partindo da leitura desse documento e das orientações encontradas no *site* do MEC, pode-se perceber um discurso que propõe mudanças mobiliárias; reelaboração do currículo; atendimento das necessidades de recursos humanos; e inclusive importância de se repensar todo o ensino fundamental, incluindo suas séries iniciais e finais.

No entanto, o que a experiência até então observada tem evidenciado, salvo algumas exceções, é que na efetivação prática desse discurso percebe-se claramente o quanto deficitária ela se encontra, visto que algumas



condições que nos parecem básicas para sua real efetivação não têm sido providenciadas.

A questão é como está sendo feita a passagem da Educação Infantil para o Fundamental. A criança de 6 anos está sendo praticamente jogada dentro da rede do Fundamental. O problema é que a grande maioria dos professores não sabe alfabetizar, acha que alfabetizar ainda é copiar letra. De repente, esse aluno é jogado no Fundamental com cópia, cópia, cópia. Por isso as crianças com 8 anos de escolaridade não sabem o significado das palavras, são analfabetos funcionais. Precisáramos de um projeto de passagem dessas crianças para o Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2004, p. 10).

Se a mudança consistir somente em acrescentar mais um ano de escolaridade, sem as condições para que o ensino oferecido tenha qualidade, a tendência será de que apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no ensino fundamental. Portanto, no que concerne à mudança no ensino fundamental, as crianças de seis a dez anos de idade precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas, de modo que assegure o pleno desenvolvimento da criança. A questão seria: como viabilizar na prática aquilo que está indicado na proposta de orientação para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental?

O ingresso obrigatório das crianças de seis anos no ensino fundamental reforça o debate sobre os anos iniciais como escola para crianças e nos leva a pensar que a escola

deva garantir tempos e espaços para o brincar como expressão legítima da infância. Acreditamos também na importância de a escola garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro, experiências culturais, a cultura popular, mas nesse momento nos remetemos à questão: como deverão configurar-se, no ambiente escolar, essas atividades sem que se abra mão do saber sistematizado, sendo este um direito também das crianças? Arce (2005a, p. 52) indica que

A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” [...], e o professor deixa de ser um intelectual para ser um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo.

Pensamos que a questão não é desvalorizar a cultura popular, mas sim tomá-la como ponto de partida, vivência cultural e objeto de estudo lado a lado com o saber sistematizado e elaborado, que, conforme indica Saviani (2005a), possibilitará a expressão de forma elaborada dos conteúdos da cultura popular que correspondem aos interesses dos indivíduos. A escola vista sob essa perspectiva exige reestruturação curricular que torne o currículo mais flexível e articulado, o que não significa descomprometimento com os saberes escolares que estruturam as áreas do conhecimento. Também é necessário providenciar, além da adequação do espaço físico, as condições materiais, científicas, tecnológicas e lúdicas. Ou seja, o lúdico deve configurar-se em um dos eixos norteadores da prática pedagógica e isso inclui aquisição de mobiliário e materiais específicos para a

idade, reestruturação dos tempos do trabalho com as crianças, uso também do espaço externo à sala de aula, observação da fala das crianças, bem como utilização de jogos e materiais destinados ao letramento que irão evidenciar a forma de pensar das crianças a partir da observação das estratégias utilizadas por elas para solução de tais desafios. Portanto, é um grande desafio superar os desalinhos entre o que se propõe na lei e o que se realiza na prática.

Diante desse conjunto de elementos contraditórios entre a escola e a criança, o ensino e o brincar, refletimos sobre a escola no Brasil contemporâneo construindo os pressupostos de que a escola é lugar de respeito ao humano e, portanto, a infância é uma fase de aquisição da riqueza cultural e determinante etapa no processo de humanização (MELLO, 2007). Por outro lado, ainda quando a escola como instituição educativa reconhece e integra em seus pressupostos o respeito à infância e o brincar como atividade da criança, o exercício do jogo e da imaginação para a formação humana, ainda assim as contradições do ensino e do estudo como atividades planejadas e da brincadeira como atividade espontânea estabelecem um conflito para a atividade pedagógica. Portanto, elaboramos esta pesquisa com o fim de compreender o ensino que considera o brincar nos anos iniciais, seus elementos constituintes, a desnaturalização do uso dos termos e a busca de uma reflexão minuciosa das possibilidades de uma pedagogia crítica, criativa e lúdica.



## 2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

O problema desta pesquisa, que relaciona a atividade de ensino e o brincar no ensino fundamental, surgiu a partir de inquietações causadas em mim no contexto da prática como professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis. Essa situação me impulsionou à pesquisa, visto que já existia a consciência da necessidade de desocultar e compreender algo que não se manifestava direta e claramente para mim naquele contexto. Para tanto, partimos de uma revisão da produção acadêmica sobre o tema na última década no Brasil<sup>3</sup> que nos possibilitou definir o problema da pesquisa.

A partir das leituras realizadas até então e verificadas as pesquisas sobre o tema, elaboramos a pergunta da pesquisa: conceitualmente, o que é o brincar na escola e como estabelecer relação entre atividade de ensino e atividade de brincar na prática pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental?

Optamos por buscar indicadores das relações entre ensino e brincar na prática pedagógica dos anos iniciais em concepções pedagógicas que fizeram parte da história do pensamento pedagógico, através da retomada de metodologias do ensino que, ao longo da história da pedagogia, mais especificamente a partir do Movimento da Escola Nova, se revelaram como transgressoras e mobilizadoras do brincar.

Certamente, o fenômeno da *participação da criança na escola* [o que sem dúvida inclui a presença do brincar no currículo

---

<sup>3</sup> Neste segundo capítulo relatamos como procedemos com o levantamento da produção acadêmica e da discussão sobre o material encontrado.

escolar], não é novo! Constitui-se uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da Modernidade – sobretudo a partir de autores como Rousseau, Ferrière, Dewey, Freinet, entre outros, tendo em vista a desejada *formação para emancipação* do sujeito (QUINTEIRO et al., 2005, grifos dos autores).

Portanto, buscamos elementos e indicações da possível presença do “brincar na escola” em diferentes concepções pedagógicas que se manifestaram ao longo da história, a partir de uma breve revisão da história da pedagogia, para selecionarmos duas delas para análise da concepção do “brincar” delineada, objetivando a discussão sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental e buscando compreender as concepções, as finalidades formativas e os conceitos referentes ao jogo e à brincadeira na organização pedagógica por meio de pesquisa bibliográfica.

Os estudos realizados a partir da leitura dos materiais selecionados na revisão bibliográfica desta pesquisa revelam que autores que tratam do tema indicam que o ensino e o brincar aparecem como atividades dicotômicas em suas pesquisas de campo. No entanto, contraditoriamente a bibliografia na área das ciências da educação que estuda a criança, principalmente na psicologia, acentua a importância do brincar. Aqui nos parece surgir a necessidade de pensarmos na categoria da contradição, a qual só pode ser compreendida como uma categoria interpretativa do real, porque é constitutiva desse mesmo real, conforme afirma Moraes (2000). Pensar em contradição não significa pensar em antagonismos, e sim pensar e entender que essa lógica da realidade nos indica que, para que algo se afirme, algo tem que ser negado.

Essa concepção de contradição, que é puramente ontológica, mostra que a contradição é o motor permanente dos complexos dinâmicos de inter-relações e dos processos que são gerados por relações desse tipo. A contradição, portanto, não é apenas, como em Hegel, a forma de transições súbitas de um estágio para outro, mas a força motora de um processo normal. Certamente, as mudanças súbitas [...] como um salto qualitativo não são, de forma alguma, rejeitadas. Mas o conhecimento desses saltos depende agora da descoberta das condições específicas nas quais aparecem; não são mais conseqüências puramente “lógicas” de uma contradição abstrata (LUKÁCS, 1982, p. 12 apud MORAES, 2000, p. 21).

Definida a prática pedagógica dos anos iniciais como objeto desta pesquisa, podemos nos utilizar da categoria de contradição para refletir como enquanto é acentuada a importância do brincar pela ciência que estuda a criança, simultaneamente há a negação do brincar na prática pedagógica do ensino fundamental que trabalha com a criança. Por que nessa etapa da escolarização se prioriza o ensino colocado em oposição ao brincar? Por que, quando o ensino é afirmado/valorizado, o brincar é negado? Ou vice-versa?

As questões acima nos colocam no campo da contradição que, em Moraes (2000), só pode ser a base de uma metodologia dialética. E a dialética, segundo Kosik (2002a), trata da “coisa em si”, a qual não se manifesta imediatamente ao homem. Portanto, para conhecer o

objeto desta pesquisa e sua estrutura é necessário não só fazer um esforço para sua compreensão, mas também um *détour*. Entendemos essa expressão como um caminho de retorno necessário e único acessível para chegar a uma compreensão que explicita elementos constitutivos do fenômeno e suas relações no contexto da realidade. Na tentativa de exercitar esse caminho de retorno, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica.

A opção de realizar a investigação em obras que tratam da história da pedagogia justifica-se pelo entendimento de que é na história, no movimento histórico sobre o qual escreveu Marx, que poderemos capturar o movimento do real e suas contradições.

[...] para Marx a história é um processo temporal dotado de força interna que produz os acontecimentos, em que o negativo – a contradição – atua como princípio motor que continuamente impele esse processo e leva-o para além de si mesmo. Em outras palavras, o movimento histórico, que ao se efetivar efetiva o próprio tempo num processo criador, resulta da luta provocada pelas contradições que o trabalham internamente (MORAES, 2000, p. 21).

Essa captura possibilita o conhecimento que nos leva à compreensão das estruturas sociais da atualidade e consequentemente do modelo de educação. Trata-se de um recorte que analisa duas pedagogias diferentes, contextualizadas em países diferentes, em um momento histórico marcado pelas duas grandes guerras e significativo no campo da educação pelo Movimento da Escola Nova, por sistematizarem ideias e práticas na



educação, com conceitos e temas relevantes para o projeto de educação para a infância, tal como discutida neste texto. Pretendemos, por meio do recorte histórico, estudar dois pensadores da pedagogia de modo a identificar semelhanças, aproximações e diferenças, singularidades, dando a ver sentidos políticos, econômicos e culturais dos elementos que constituem uma prática pedagógica para/com crianças.

Como acrescenta Moraes (2000), as relações contraditórias têm sua produção e superação na história. Iniciamos, portanto, o estudo bibliográfico através de uma revisão da história do pensamento pedagógico nas obras *História da pedagogia*, de Cambi (1999), e *História das idéias pedagógicas no Brasil*, de Saviani (2008). A partir dessa revisão, buscamos contextualizar a presença do jogo/brincadeira em sua relação com o ensino ao longo do tempo, bem como subsídios para a escolha das duas teorias para aprofundamento. Optamos em estudar, analisar e estabelecer um diálogo com as teorias de Maria Montessori e Cèlestin Freinet.

A opção por estudar esses autores se deu, em primeiro lugar, por localizarem-se na área da pedagogia e também por tratarem da infância, da centralidade da criança no processo educativo, trazendo-nos evidências de que a brincadeira, o jogo, a imaginação, mesmo com concepções diferentes sobre tais conceitos, eram valorizados em suas propostas. Ambos eram pessoas à “frente de seu tempo”, quando observado o momento histórico em que viveram, e com teorias consideradas ainda hoje atuais pela originalidade do pensamento, o que também se caracterizou como um critério de escolha pelo estudo de tais autores. As duas propostas tiveram significativa importância na história da pedagogia (tendo representantes até hoje inclusive no Brasil), foram elaboradas a partir de fundamentos, conceitos e concepções que apontam para a construção de uma escola humanizadora que valorize as especificidades de ser

criança e a infância. Existia uma preocupação, por parte de ambos, com as crianças de origem familiar da classe proletária, e esse foi um critério considerado importante, já que eu, pesquisadora, tenho uma trajetória de aproximadamente 12 anos como professora de anos iniciais em escolas da rede de ensino público e porque esse fato vai ao encontro da concepção de que a escola, assim como nos indica Saviani (1983), pode configurar-se em espaço de luta contra as determinações referentes à diferença na qualidade da educação, conforme a classe à qual é direcionada. Eram os dois professores pesquisadores que acreditavam na superação da condição social pelo conhecimento. Montessori e Freinet vêm de um movimento social muito mais amplo que somente uma proposta didático-metodológica, já que, incomodados com a realidade social de seu tempo e preocupados com as novas gerações, tendo um projeto de sociedade, vão elaborar uma proposta teórico-metodológica diferente para responder ao que estava posto histórico e concretamente. Foram movimentos que aconteceram historicamente e não isoladamente, visto que representaram um pensamento contra-hegemônico de sua época e tiveram repercussão e adesão de outros autores de então.

Dos argumentos levantados, assemelham-se em importância. Diferenciam-se, no entanto, na compreensão sobre a formação do sujeito na escola, o que implica diferentes “soluções” para a prática pedagógica, para o indivíduo, para o coletivo e para a vida fora da escola, inclusive do brincar no cotidiano escolar. Essas diferenças também justificam a seleção desses dois autores, entre tantas outras escolhas possíveis diante da diversidade de importantes autores que fizeram parte do movimento da história da pedagogia.

Temos o objetivo de desnaturalizar os conceitos associados ao brincar na escola, ao ensino que considere o brincar em sua prática. A diferença de compreensão seria um guia para multiplicar possibilidades de compreensão do

que *pode ser* brincar e ensinar. Pois, já de partida, admitimos o pressuposto de que há mais de uma organização pedagógica que leva em conta a infância, que considera a criança, que propõe a inclusão do jogo e da brincadeira.

Fica definido, portanto, como objetivo geral desta pesquisa discutir sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender as concepções, as finalidades formativas e os conceitos referentes ao jogo e à brincadeira na organização pedagógica, através das teorias de Montessori e Freinet, por meio de pesquisa bibliográfica. E os objetivos específicos são divididos em cinco finalidades:

- realizar levantamento da produção acadêmica sobre o tema, dissertações e teses, na última década no Brasil;
- elaborar uma revisão da histórica do pensamento pedagógico, buscando contextualizar a presença do jogo/brincadeira em sua relação com o ensino ao longo do tempo, subsidiando a escolha de duas teorias para aprofundamento;
- estudar e analisar as teorias de Maria Montessori e Freinet, buscando compreender concepções, finalidades formativas e conceitos referentes ao jogo e à brincadeira na organização pedagógica;
- contextualizar brevemente educação e escolarização no modelo de sociedade contemporânea, bem como os desafios e as possibilidades do brincar na escola; e
- analisar categorias significativas que emergem das concepções pedagógicas estudadas para discutir o significado e o sentido do brincar na escola no contexto atual.

Temos as seguintes questões que norteiam o problema desta pesquisa:

1. O que significa para o ensino considerar que a criança aprende e se desenvolve ao brincar?
2. Quais elementos precisam ser considerados na organização pedagógica da escola que preveem a presença do brincar no projeto político-pedagógico?
3. Qual o lugar da brincadeira na escola de anos iniciais? O brincar é importante nessa etapa do ensino? Deve haver uma prática pedagógica intencionalmente refletida e planejada para o brincar na escola? Qual brincar?
4. Que desafios conceituais emergem da reflexão sobre a presença do brincar na escola contemporânea?
5. Considerando que são indissociáveis os processos de ensino e de aprendizagem, poderíamos pensar que o brincar pode favorecer o ensino e o ensino pode favorecer o brincar?
6. O que se aprende quando se brinca?
7. Qual é o papel do professor na prática pedagógica que inclui o brincar?

Optamos, portanto, por elaborar uma contextualização histórica de concepções pedagógicas que contemplem o brincar em suas bases metodológicas e/ou curriculares, procurando identificar seu significado e sentido para a educação, enfocando a finalidade educativa e a organização do processo pedagógico. Buscamos indicadores das relações entre ensino e brincar nas duas propostas escolhidas, entre as diferentes concepções pedagógicas localizadas na história do pensamento pedagógico, com a intenção de compreender as concepções, as finalidades formativas e os conceitos referentes ao jogo e à brincadeira na organização pedagógica, o que nos permitirá, como indica Formosinho (2007, p. VIII), “o duplo movimento próprio da pedagogia:

desconstrução-reconstrução”. Certamente essas são somente duas teorias entre várias outras que poderiam nos dar elementos para pensar a presença do brincar na escola. No entanto, considerando o limite de tempo ao qual esta pesquisa está submetida, vimo-nos condicionados a fazer esse recorte.

Para realizar este estudo, fizemos uso das seguintes obras desses autores: O método natural I: a aprendizagem da língua, O método natural II: a aprendizagem do desenho, O método natural III: a aprendizagem da escrita, Ensaio da psicologia sensível 1, Ensaio da psicologia sensível 2 e Pedagogia do bom senso, de Freinet; O itinerário de Cèlestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet, de Élise Freinet; e A formação do homem, A mente absorvente, Pedagogia científica e A criança, de Montessori.

No estudo de tais obras buscamos primeiramente levantar categorias de análise que se repetiam em cada uma delas. Em seguida, selecionamos aquelas que eram comuns entre as duas propostas e consideradas significativas por nós para pensar os desafios e as possibilidades da prática pedagógica da escola de anos iniciais hoje. Analisamos, então, por meio das categorias encontradas, o sentido e o significado do ensino e do jogo e/ou brincadeira para a educação em cada autor. Como contraponto a isso, valemo-nos dos conceitos da psicologia histórico-cultural que têm embasado o debate atual sobre o assunto.

No caso desta pesquisa, estamos discutindo mediações, ou seja, categorias ou conceitos que surgem na análise das propostas de Montessori e Freinet e que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental, tratando mais especificamente da presença da relação entre ensino e brincar nessa etapa do ensino. E, como nos indica Oliveira (2005), isso se dá na medida em que é através dessas mediações do particular

(características particulares que definem a singularidade tal qual ela é) que a universalidade – entendendo aqui universalidade como uma abstração, a maior aproximação possível da realidade – se concretiza na singularidade.

Ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade(s) e cultura(s) a partir da memória. Ignorar o futuro, e retomar em cada momento o passado como única configuração do presente, é ignorar a liberdade criativa individual e coletiva que desafia à participação na construção do mundo.

A pedagogia dispõe da memória e da história para essa reconstrução. Ela é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta os germes de uma construção nova. A contemporaneidade terá de empreender essa (re)construção no desenrolar de um fio histórico vivido e interpretado não como mera transmissão, mas como recriação e criação. É preciso, então, fazermos o melhor uso da memória no risco de inventar. Essa reinvenção revela o que disse o filósofo medieval: somos anões aos ombros de gigantes (FORMOSINHO, 2007, p. vii-viii).

A pesquisa bibliográfica sobre o pensamento pedagógico em que o brincar articula-se ao ensino por meio de diferentes pressupostos educacionais (como é o caso de Montessori e Freinet) pode, como metodologia,

nos possibilitar compreensões sobre a desnaturalização do brincar em suas relações com o ensino.





### **3 CRIANÇA, ESCOLA, ENSINO, BRINCAR: DEFININDO CONCEITOS**

#### **3.1 BRINCAR, APRENDER E DESENVOLVIMENTO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A psicologia histórico-cultural aparece com frequência nas pesquisas sobre o brincar mencionadas no levantamento realizado da produção acadêmica no Brasil nos últimos dez anos. Essa teoria da psicologia mostra o brincar como atividade principal da criança por seus pressupostos humanizadores, pela relevância da consciência e por uma perspectiva do ser humano criativo capaz de superar a repetição alienante do cotidiano. A partir da definição de atividade principal por Leontiev (2001), o brincar pode ser indicado como a atividade principal da criança, pois, nessa fase do desenvolvimento humano, é na brincadeira que ocorrem as principais mudanças nos “processos psíquicos” e nos “traços de personalidade” do indivíduo. É nessa teoria que também nos informamos da compreensão de que a escola é também, como outros, um lugar de viver a infância. E viver a infância significa, entre outras coisas, brincar, jogar, fantasiar, imitar, internalizar, socializar, exercitar-se como ser social.

A escolha de fazer uma seção deste capítulo sobre o brincar na perspectiva da psicologia histórico-cultural deve-se ao lugar que ocupamos, o de pesquisador, que não é neutro, embora busque a objetividade. Os conceitos associados ao brincar na psicologia humana, como ciência da educação, fundamentam a pedagogia ao propor práticas pedagógicas. Portanto, investigamos nela a relação que há entre a criança e a atividade do brincar, bem como os objetos culturais. Nos conceitos de teoria da atividade, internalização, aprendizagem e ensino, sob a ótica dessa

proposta, buscamos categorias de análise que servissem como suporte e contraponto para a discussão relativa ao problema da pesquisa. Segundo Cambi (1999), na história da pedagogia Vygotsky fez parte de um grupo de estudiosos (junto com Piaget e Bruner) voltados à compreensão de como se dão a aprendizagem e a construção da linguagem. Quanto à sua concepção de jogo, podemos citar:

Já o jogo, afirma num escrito sobre o assunto, estimula a invenção e a imaginação, além de – como havia afirmado Piaget – adestrar para o respeito das regras. E isso tem um significado no trabalho escolar, que deve tornar-se o mais criativo possível, dar espaço ao jogo e à imaginação, não se limitar às capacidades atuais da criança, mas estimular um “desenvolvimento potencial”, um alargamento da sua capacidade intelectual também através da educação estética (CAMBI, 1999, p. 612).

A indicação de que o trabalho escolar para Vygotsky deva ser um trabalho criativo que contemple o jogo e a imaginação com função decisiva no desenvolvimento da criança provém de sua concepção em relação à mente infantil, que é, para ele, “sem dúvida lógica, mas, antes ainda inventiva e imaginativa” (CAMBI, 1999, p. 612).

Os principais pensadores na origem da psicologia histórico-cultural são Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), grupo de autores russos que se utilizaram da teoria marxista para pensar a psicologia a partir de um referencial materialista histórico e dialético. Faz-se necessário, para a compreensão dos conceitos

elaborados nesta perspectiva, mesmo que brevemente, uma contextualização do tempo histórico vivido por seus elaboradores.

A ideia de repensar a psicologia a partir da teoria marxista, proposta por esse grupo, estava associada ao contexto em que viviam tais estudiosos, que se caracterizava por uma sociedade que estava vivendo um momento pós-revolucionário no qual o objetivo era construir uma nova sociedade e, portanto, um novo homem e uma nova ciência.

[...] o objetivo do conhecimento não deve ser entender o mundo, mas transformá-lo. No contexto de elaboração da prática educacional soviética na Rússia pós-revolucionária, essa idéia tomou a forma de uma tentativa de construção de um novo homem socialista (ROSA; MONTERO, 1996, p. 78).

Logo, como estudioso da ciência da psicologia, o grupo propunha superar a divisão que havia na área entre naturalistas e mentalistas. A intenção do grupo era, segundo Luria (2001), criar um novo sistema que sintetizasse essas duas propostas de estudo e também “[...] buscar soluções para os sérios problemas da sociedade soviética, tais como a educação, contando com altos índices de analfabetismo, e os problemas negligenciados da defectologia<sup>4</sup> [...]” (BLANCK, 1996, p. 39). Eles estavam vivendo uma época em que havia disputa entre projetos políticos sobre a interpretação do materialismo. Certamente, influenciados pelo contexto histórico de seu

---

<sup>4</sup> Termo usado para a ciência que estudava crianças portadoras de necessidades especiais.

tempo, buscaram essa interpretação dialética da psicologia e também da educação.

No entanto, não se deve concluir que os cientistas soviéticos aderiram ao materialismo dialético apenas de uma maneira formal, para se defenderem dos ataques ideológicos. Esse período fez emergirem significativas contribuições científicas, ao mesmo tempo fruto e vítima da história convulsiva da Rússia durante o século XX, entre elas a psicologia vygotskyana (ROSA; MONTERO, 1996, p. 69).

Esse grupo buscou apoio materialista na psicofisiologia de Pavlov. No entanto, mesmo podendo servir como fundamento material da mente, tais embasamentos não refletiam as propriedades dos processos psicológicos superiores (LURIA, 2001). E quanto a isso era necessário avançar.

Piaget e outros contemporâneos da área da psicologia, principalmente alemã (Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Kohler), foram também importantes interlocutores estudados cuidadosamente pelo grupo da psicologia sócio-histórica. E foi a partir de tal estudo que desenvolveram uma nova maneira, naquele contexto histórico, de estudar a psicologia, pretendendo desvelar as origens do modo especificamente humano de atividade psicológica.

A psicologia histórico-cultural afirma que as funções mentais superiores têm uma natureza social, cultural e histórica, ou seja, tornamo-nos humanos ao interiorizarmos a cultura do momento histórico em que vivemos, através das interações sociais mediadas pelo uso

de artefatos culturais, portanto não há como avaliar o desenvolvimento psíquico somente a partir da idade. É necessário que se avaliem as condições de vida em que se encontra o sujeito. E nessa interação dialética entre o indivíduo e seu contexto sociocultural ocorre a transformação de ambos. Nas palavras de Blanck (1996, p. 43),

As estruturas da percepção, a atenção voluntária e a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento adquirem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura, suas relações e suas instituições.

O fundamental no desenvolvimento do indivíduo não está no aperfeiçoamento de cada uma das funções isoladamente, pois, apesar de serem categorias diferentes da consciência, elas estão inter-relacionadas, portanto a mudança se dá a partir das relações em diferentes funções, ou seja, o desenvolvimento consiste em formar sistemas de funções. Há, segundo Vygotsky (1994, p. 117), uma interação entre aprendizado<sup>5</sup> e desenvolvimento, já que estão inter-relacionados na vida dos indivíduos. “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Ele cria zonas de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos de desenvolvimento que são executados a partir da interação e da cooperação com os outros. Logo, a qualidade da prática pedagógica está diretamente relacionada à capacidade dos estudantes de progredir no seu desenvolvimento.

---

<sup>5</sup> Por aprendizado, a partir de Vygotsky, pode-se entender como o termo que designa o processo que envolve ensino e aprendizagem.

Na apropriação dos instrumentos culturais que são interiorizados pelos indivíduos, encontra-se a formação de conhecimentos científicos que têm significativa importância no período escolar. Ao interiorizar os conceitos científicos, o sujeito alarga as possibilidades do seu pensamento, considerando que, para tanto, seja oportunizado a ele um conjunto de operações<sup>6</sup> intelectuais. O papel do adulto como parceiro mais experiente, portanto, é de extrema importância como indivíduo que intervém, problematiza, auxilia e organiza junto à criança sua aprendizagem. Pode-se concluir, por conseguinte, “que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado” (REGO, 1995, p. 60).

Na escola é papel do professor promover desafios de aprendizagem, disponibilizar junto aos escolares o uso de instrumentos e signos que irão orientar o comportamento, ambos com função mediadora e ligados um ao outro. O instrumento assume uma função mediadora na “atividade humana material externa”, e o signo (instrumento psicológico) assume uma função também mediadora, mas na “atividade mental interna” (SERRÃO, 2006). No entanto, o instrumento, segundo Vygotsky (1994), medeia a ação do indivíduo, sua interiorização e apropriação do objeto da atividade. Por exemplo, considerando a criança em uma atividade de aprendizagem, o instrumento, que poderá ser um brinquedo, um jogo, um livro ou qualquer outro produto cultural material que dê suporte à ação, irá mediar a atuação da criança e sua interiorização/apropriação do conteúdo a ser aprendido na atividade.

---

<sup>6</sup> “Por operações, entendemos o modo de execução de um ato” (LEONTIEV, 2001, p. 74); ou, como indica Serrão (2006), uma ação externa, quando internalizada, se converte em ação mental, a qual servirá como meio para a realização de outra ação. E é justamente esse meio de executar uma ação que podemos considerar uma operação.

Já o signo é orientado internamente, podendo ser considerado um meio para o controle do comportamento do próprio indivíduo em sua atividade interna. Há uma relação dialética entre instrumento e signo, tendo em vista que a mudança provocada pelo sujeito sobre a natureza modifica a sua própria natureza. Pode-se compreender que, nessa relação dialética, ocorre o que Vygotsky (1994) chamou de processo de internalização, ou seja, há uma reconstrução interna pelo indivíduo de uma operação externa.

[...] na perspectiva Vygotskyana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.) (REGO, 1995, p. 62).

A partir das considerações anteriores, verifica-se que o desenvolvimento do ser humano como ser social que se forma em suas relações com outras pessoas e com os produtos culturais em determinado momento histórico em que vive segue justamente a direção do social para o individual.

A atividade como “processo dinâmico que integra a relação social e o funcionamento mental” (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 78), para ser considerada como tal, deve estar associada a um objetivo e dirigida por um

motivo e os dois devem coincidir, ou seja, estar relacionados. Indica Serrão (2006) que ação e operação também são importantes elementos que constituem a estrutura da atividade. A primeira pode ser interna ou externa ao indivíduo, individual ou coletiva, no entanto sempre terá uma dimensão social, já que o sujeito estará sempre interagindo com os outros, mesmo que seja pela intervenção dos produtos culturais materiais ou de instrumentos simbólicos.

O alargamento psíquico depende da atividade principal de cada estágio do desenvolvimento humano, já que alguns tipos de atividades são os mais importantes para tal desenvolvimento, na medida em que preparam o indivíduo para progressões ulteriores.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 65).

O conteúdo dos estágios estará sempre associado às condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. Justifica-se, portanto, a importância de pensarmos sobre “atividade principal” no estágio da idade escolar. Na escola dos anos iniciais, a atividade principal pode configurar-se, desse modo, como atividade de estudo, atividade de aprendizagem, atividade coletiva, e o brincar como uma atividade que deva ser também privilegiada nas instituições de ensino.

No estágio pré-escolar da infância, por exemplo, uma mudança que ocorre na memória é a formação,



na criança, da lembrança e recordação voluntárias. O desenvolvimento anterior da memória é um pré-requisito necessário para que esta mudança seja possível, mas não é determinada por ele; ela é antes determinada por objetivos especiais – lembrar, recordar – que são diferenciados na consciência da criança. Nesta conexão, o lugar dos processos da memória na vida psíquica da criança se altera. Anteriormente, a memória surgia apenas como uma função servindo a algum processo; agora, a recordação torna-se um processo especial, propositado, uma ação anterior, ocupando um novo lugar na estrutura da atividade da criança (LEONTIEV, 2001, p. 79).

Essa mudança da lembrança e da recordação, por exemplo, em uma ação especial se dá a partir da atividade principal desse estágio que é o brincar. No entanto, alguns aspectos nos levam a pensar na importância de manter essa atividade presente também no estágio escolar. Primeiro que, como já indicado, a atividade principal está associada diretamente às condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento; assim sendo, deve-se considerar o contexto social das crianças, suas famílias e comunidade em que estão inseridas. Em segundo lugar, com as mudanças recentes na organização do ensino básico (BRASIL, 2007), as crianças estão entrando na escola antecipadamente, aos seis anos de idade, e isso as faz estarem em um espaço que poderia ter como atividade principal o estudo, porém, a partir da teoria histórico-cultural, as crianças nessa idade estão ainda no estágio de seu desenvolvimento, no qual o brincar continua sendo

considerado uma atividade principal. Mas não seria também o brincar uma das atividades principais para as crianças acima dos seis anos? Talvez fosse o caso de se pensar em diferentes formas de brincar para as crianças de diferentes idades?

[...] observações da memória de crianças escolares de sete anos de idade são muito pertinentes. No começo de sua vida escolar, elas freqüentemente se esquecem daquilo que se propuseram a fazer, ou seja, são incapazes de, voluntariamente, recordar-se do que deviam fazer no momento necessário. A tendência específica das crianças, em seus primeiros dias na escola, conduz ao objetivo: recordar a lição, que facilmente lhes foge da memória, enquanto a recordação voluntária sob forma de uma operação, isto é, a memória voluntária secundária ainda não existe em muitas crianças dessa idade. Como resultado, ocorre que uma criança está totalmente concentrada, por um lado, nas exigências da escola e, por outro, não é capaz de se lembrar daquilo que se comprometeu a fazer (LEONTIEV, 2001, p. 81).

A partir dessa proposição, podemos verificar mais um aspecto que indica a importância de o brincar estar presente na escola de anos iniciais, visto que irá proporcionar à criança operar com a recordação e a memória voluntárias que ainda nessa fase estão em desenvolvimento. Essas operações possibilitarão a ela realizar as outras atividades consideradas como principais

nessa etapa do ensino, ou seja, atividade de estudo individual e coletiva, desenvolvimento da leitura, da escrita, do pensamento matemático, entre outros conhecimentos científicos característicos da fase escolar. O ensino e o brincar são duas atividades responsáveis por ampliar a zona de desenvolvimento proximal, já que impulsionam o desenvolvimento da criança à medida que ela internaliza regras, modos de agir e pensar que fazem parte da sua cultura, bem como desenvolve a cognição e os processos psíquicos. A imitação como elemento que pode compor uma atividade tem papel importante no contexto escolar, na medida em que a criança, ao fazer uso desse elemento, está agindo para além de seus limites. Ao imitar o outro, ela consegue realizar coisas que sozinha não seria capaz; logo, está agindo em sua zona de desenvolvimento proximal mediada pelo outro a quem imita e pelos modelos considerados conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade.

Outra questão importante de ser abordada ao se falar de “atividade principal” é a importância de o objetivo da ação a ser executada aparecer para o indivíduo em sua relação com o motivo da atividade, pois, se tais motivos não forem “motivos compreensíveis”, eles não serão eficazes e serão somente ações destituídas de significado e sentido (LEONTIEV, 2001). Falar então sobre tais conceitos faz-se necessário para a compreensão da relação entre as atividades de ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais. Seja em uma situação de estudo ou no brincar, duas atividades que se revelam como imprescindíveis no âmbito da escola, já que ambas estão relacionadas à formação e ao desenvolvimento humano, a criança se utiliza da linguagem como meio de comunicação e como instrumento do pensamento ao abstrair, generalizar e analisar o objeto.

[...] a palavra (unidade fundamental da linguagem), que tem uma

referência objetual e um significado, é o sistema fundamental de códigos que garante a passagem do conhecimento do homem para uma nova dimensão; permite realizar o salto do sensorial ao racional, da possibilidade tanto de designar as coisas como de operar com elas em um plano completamente novo, ‘racional’ (LURIA, 1986, p. 40).

Esse salto do sensorial ao racional se dá à medida que a criança se desenvolve, a partir da atividade que possibilitará, através do uso da linguagem, a mudança do significado da palavra e das relações que por meio dela determinam a estrutura da consciência. Ou seja, as estruturas da palavra e da consciência mudam radicalmente a partir do uso da linguagem na atividade. A criança nesse movimento vai formando seu processo de significação, portanto, assimilando significados (entendido aqui como “sistema estável de generalizações”, que será igual para todas as pessoas) e dando sentido, ou seja, uma dimensão pessoal a tais significados que está associada à vivência afetiva do indivíduo (LURIA, 1986). A partir de Vygotsky (1994), quando o objeto adquire uma função de signo, tornando-se independente dos gestos da criança, representa-se um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, considera-se a brincadeira de faz de conta um dos principais contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita, que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. A representação simbólica que acontece na atividade do brincar pode ser considerada uma forma de linguagem anterior à linguagem escrita, e será essa atividade – o brincar – que levará ao desenvolvimento de tal linguagem. Conclui-se então que “[...] o brinquedo do faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um

processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita [...]” (VYGOTSKY, 1994, p. 153).

Antes de viver a condição de aluno na escola, há a condição de ser criança que deve ser respeitada, portanto a atividade lúdica que propicia a compreensão e a humanização da criança por si própria deve ser garantida nesse espaço. O brincar é, portanto, uma atividade que possibilita a formação de significados e sentidos. A criança em ação numa situação imaginária começa a direcionar seu comportamento também pelo significado, e o ato de brincar oferece a ela um estágio de transição para que ocorra a separação entre a ação real e o significado. Vygotsky (1994) indica que o adulto faz uso consciente de símbolos, portanto qualquer objeto pode tornar-se supostamente qualquer coisa. Para uma criança, entretanto, é possível servir-se somente de um objeto que pode ser usado como aquilo que pretende representar.

Devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo e não a simbolização é a atividade da criança. Um símbolo é um signo, mas um cabo de vassoura, por exemplo, não funciona como signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto, seu significado. No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada (VYGOTSKY, 1994, p. 129).

O brincar pode ser considerado, então, uma atividade que garante o longo processo de transição através do qual a criança passa de um estágio em que há total vínculo entre significado e objeto real ou significado e

ação real para um estágio em que o pensamento hipotético, abstrato, e o uso de símbolos e signos passam a ser possíveis. E, a partir de escolhas conscientes, portanto, a criança começa a tornar-se capaz de planejar, prever situações, criar hipóteses. O brincar oportuniza o movimento no campo do significado, quando a criança cria intencionalmente uma situação imaginária, ou mais propriamente dito, quando coloca a “memória em ação”, ela está revelando um primeiro passo na conquista de sua emancipação, visto que a imaginação representa uma forma específica humana de atividade consciente, a qual é definida como “brinquedo sem ação” (VYGOTSKY, 1994). Ela origina-se na ação e leva o indivíduo a ser capaz de agir de maneira lúdica com o próprio pensamento.

O brinquedo que envolve a situação imaginária, típico da fase pré-escolar, já é baseado em regras, apesar de não serem estabelecidas previamente, mas será na idade escolar que se dará o desenvolvimento do jogo com regras. Nessa fase, segundo Vygotsky (1994), o brinquedo não desaparece, mas irá penetrar e fazer parte da atitude em relação às situações da realidade, ou seja, dará um caráter lúdico ao trabalho escolar. Esse caráter lúdico é que fará a regra, nesse estágio, e tornar-se-á desejo para o indivíduo.

Finalmente, podemos considerar a brincadeira de faz de conta como um estágio prévio para o desenvolvimento da linguagem escrita, entendida como um simbolismo que primeiramente representa o objeto e a ação, num momento seguinte representa a fala e num estágio mais avançado representa diretamente o pensamento. Quando se chega ao estágio da escrita, da leitura e da apropriação de outros conhecimentos considerados científicos na idade escolar, o brincar parece caracterizar-se como a forma lúdica e criativa de lidar com tais conhecimentos. Seria como fazer uso, de maneira lúdica, de tais conhecimentos como meio para realização de alguma atividade que terá um produto final que não

somente a aquisição do conhecimento por ele mesmo. Seria como transformar, transpor o conhecimento em determinada produção que envolva as dimensões intelectuais, cognoscitivas, estética, cultural, interpretativa e representativa do ser humano.

Há o entendimento do brincar, nessa teoria da psicologia, como atividade intrinsecamente humana e como atividade principal em certo período da vida na infância. Mas, na escola de anos iniciais, como seriam o tempo e o espaço da brincadeira? E que artefatos culturais podem compor situações de jogar e de brincar e, portanto, devem constituir o espaço escolar?

Dessa forma, nossas perguntas ganham mais consistência. O que é brincar na escola? O que é ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental? Essas perguntas poderiam ser vistas com respostas naturalizadas, afinal existem definições acríticas para o que é o brincar e o que é ensinar que devem ser problematizadas em busca de maior complexidade compreensiva.

### 3.2 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

A importância do jogo na educação tem oscilado ao longo dos tempos. Principalmente nos momentos de crítica e reformulação da educação, são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica. Tais oscilações dependem, basicamente, de reestruturações políticas e econômicas de cada país. Geralmente, em períodos de contestação, de inquietações políticas e crises econômicas,

umentam as pesquisas e os estudos em torno dos jogos (KISHIMOTO, 1995, p. 44).

Na história da pedagogia verifica-se que o brincar e o jogo começam a ser considerados uma atividade que deve fazer parte da ação educativa desde a Roma Antiga e a Grécia, como indica Kishimoto (2005). No entanto, ao longo da história se caracterizam de diferentes formas, sendo lembrados como alternativa para a prática pedagógica, como indica a autora, principalmente em períodos de crítica à educação e conforme a concepção de criança e infância que se tinha.

Na época do Renascimento, a valorização do brincar na prática educativa começa a surgir como forma de contestação ao modelo de educação tradicional com ensino de tipo escolástico. Vives (1492-1540), da Espanha, e Rabelais (1493-1553), da França, são indicados como “as figuras mais originais desta nova época do Renascimento pedagógico europeu” (CAMBI, 1999, p. 263). O primeiro, ainda segundo Cambi (1999), revela-se por propor a necessidade de adaptar os conteúdos culturais trabalhados com as crianças às suas particulares características, para tanto sugere que deva haver um estudo da mente infantil. Ele concebe a importância de uma psicologia da educação que mais tarde vem a instituir-se. O segundo, Rabelais, faz indicação da necessidade de a prática pedagógica articular jogo e estudo. Montaigne (1533-1592), também citado como uma figura importante para o pensamento pedagógico da época, propunha o vínculo da educação com a experiência concreta, com a vida cotidiana e com o respeito à natureza das crianças.

A pedagogia do Iluminismo foi “teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz [...]” (CAMBI, 1999, p. 330). Desse período destacamos principalmente Loke (1632-1704), Rousseau



(1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). Loke é destacado por ser indicado por Cambi (1999) como um pensador que propunha jogos e outros brinquedos para o ensinamento da leitura e da escrita, e que valorizava a curiosidade, o instinto de jogo e a atividade infantil. Rousseau é lembrado por ser considerado o pai da pedagogia, aquele que no seu momento histórico mais influenciou a história da pedagogia em virtude de ter colocado a criança no centro de seus estudos, formando uma nova imagem de infância. E finalmente é enfatizado Pestalozzi, que, influenciado por Rousseau, deslocava o eixo da educação para a criança, valorizando, portanto, atividades lúdicas em sua proposta. Ele falava da importância de se oferecerem brinquedos às crianças, pois acreditava que seriam objetos facilitadores das experiências infantis. Valorizava também o desenho e a modelagem em sua obra. Froebel (1782-1852) foi uma figura que também indicou o jogo como uma atividade específica da criança, assim propôs que estivesse presente no espaço da escola.

Voltamos a Rousseau, a quem daremos maior atenção, já que colocava a criança no centro de sua teorização e também por ter elaborado uma nova imagem da infância, a qual é revelada na sua obra *Emílio* (1762). A concepção de infância nela presente está associada a uma fase da vida autônoma provida de características próprias, diferentes das que são específicas da idade adulta. A centralidade de tal proposta está, portanto, nas necessidades da criança, no respeito pelos seus ritmos de crescimento e na valorização das características específicas da idade infantil. O principal fundamento proposto é o da “educação natural”, que visa ao retorno à natureza do homem a partir dessa valorização da essência da criança. No livro II de *Emílio*, em que trata da “idade da natureza” – de 2 a 12 anos –, Rousseau aborda a educação da criança na sua integralidade, já que propõe educar a sensibilidade, a moral, o intelecto, o corpo e os sentidos. Percebe-se, portanto, já em Rousseau uma visão de educação integral

dos seres humanos que passa a olhar o indivíduo em todas as suas dimensões, e não só a do intelecto. Ele apresenta também os conceitos de “educação negativa” e de “educação indireta”, os quais, respectivamente, caracterizam-se pela não intervenção por parte do educador e por considerar que toda aprendizagem deve acontecer em contato com as “coisas”, deve ser, portanto, “indireta”. Ou seja, há nessa proposta um controle da criança, mas não é mais o adulto quem o exerce, e sim as experiências que a criança vivencia. Será no período do Movimento da Escola Nova que veremos essas ideias serem postas em prática de maneira mais efetiva, estando possivelmente nas ideias de Rousseau a matriz teórica presente nas propostas da Educação Nova, futuramente bastante criticada.

A pedagogia tornou-se depois de Rousseau puericêntrica, ou seja, passa a existir um reconhecimento do papel essencial da criança em todo o processo educativo (CAMBI, 1999, p. 351).

No curso do século XIX foram ora as ciências humanas ora as instituições educativas burguesas que puseram cada vez mais no centro da pedagogia a criança, assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social. A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando

o “jardim-de-infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana (p. 387).

Já nos anos correspondentes ao século XIX, partindo de Rousseau, observa-se então uma preocupação com a criança. No entanto, será no século seguinte que haverá uma reviravolta radical na educação, colocando-a, bem como suas necessidades e capacidades, no centro do processo educativo. O contexto histórico do século XX foi de “grande transformação social e cognitiva ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia” (CAMBI, 1999, p. 548). Afirmam-se nesse período na pedagogia mundial experiências educativas de vanguarda, inspiradas em princípios educativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. A infância, segundo os educadores que fazem parte desse movimento, deve ser vista como uma idade “pré-intelectual” e “pré-moral” na qual os processos cognitivos associam-se com a ação e o dinamismo motor e psíquico da criança (CAMBI, 1999). As atividades nessa perspectiva devem ser não somente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando a natureza da criança, que jamais tende a separar atividade intelectual e atividade prática. Ainda segundo Cambi (1999, p. 515), as Escolas Novas “[...] se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política”. A escola, portanto, deve tornar-se “um pequeno mundo real e prático”.

Na década de 1920 o Brasil vivia um clima de ebulição social caracterizado pela inserção do modelo capitalista de sociedade com base na industrialização, que gerou, segundo Nagle (1974), um clima de fervor ideológico e movimentos de caráter político-social que levaram à afirmação de “novos padrões de

comportamento”. No campo educacional, surgiram dois movimentos em disputa: de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelo processo de industrialização e urbanização, de outro lado, a Igreja Católica, que procurava recuperar terreno organizando-se para travar a batalha pedagógica. Nesse clima de disputas, toma corpo o movimento de reforma denominado “escolanovismo”. A partir desse movimento, os intelectuais brasileiros voltados à educação, baseados em estudos de educadores do movimento da Escola Nova na Europa e na América, faziam uma crítica severa à educação tradicional. Segundo Saviani (2005b), desloca-se o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Nessa nova proposta o importante é “aprender a aprender”.

Entre os autores que contribuíram para esse movimento podemos citar aqueles que, apesar de diferentes matrizes teóricas e conceitos, mais se destacaram em nível internacional: Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1960), Freinet (1896-1966); e em nível nacional:<sup>7</sup> Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971), Paschoal Lemme (1904-1997), entre outros que fizeram

---

<sup>7</sup> As propostas dos teóricos escolanovistas no Brasil não serão abordadas neste trabalho, na medida em que o tempo da pesquisa nos leva a fazer escolhas. Optamos em tratar das ideias dos autores internacionais, já que a matriz teórica da Escola Nova parte deles.

parte da intelectualidade brasileira da época, os quais buscavam influências no Movimento da Escola Nova, americano e europeu.

Todos os autores acima descritos contribuíram para o debate que se travou ao longo do século XX, no qual a concepção de educação dá centralidade não mais ao objeto ou ao indivíduo adulto representado na escola pelo professor, e sim à criança. Porém, cada um apresentava especificidades em suas propostas.

Dewey, filósofo e pedagogo americano, elaborou o pragmatismo<sup>8</sup> com uma nova perspectiva, o instrumentalismo, defendendo que as ideias não refletem necessariamente o mundo real, mas são instrumentos úteis para explicar e controlar as experiências humanas. O pensamento pedagógico de Dewey, segundo Cambi (1999), atribui um papel fundamental à imaginação e aos processos simbólicos nas atividades de experimentação, no desenvolvimento da inteligência e da criatividade, aspectos esses que estão envolvidos na ação do brincar em dois sentidos, visto que dão suporte à brincadeira e também são desenvolvidos através dela. Para esse autor, a atividade infantil é o momento central da aprendizagem; para tanto, é a criança o sujeito principal e ativo na prática pedagógica. A escola, para ele, deve ser espaço de experiências individuais em que as atividades desse caráter devem ser estimuladas, e também de experiências sociais de desenvolvimento da opinião pública, formando para a democracia. Ele prevê “espaços para criação artística e para o jogo” (CAMBI, 1999, p. 550).

Maria Montessori trata do uso de jogos na didática. Saviani (2008) e Cambi (1999) indicam, respectivamente, a presença da obra de Montessori no Brasil e a definição de aspectos gerais do método proposto por ela. Segundo

---

<sup>8</sup> Conceito em que o sentido de tudo está no efeito prático, na utilidade da ação.

Saviani (2008), aqui no Brasil a renovação católica adota o método dessa autora e, ao final da década de 1970, existiam no Brasil 144 escolas montessorianas. Já Cambi (1999) indica que ela fez uma defesa dos direitos da infância nos seus títulos *O segredo da infância* (1938), *A formação do homem* (1949) e *A mente absorvente* (1952). Na citação que segue ele revela a centralidade do jogo na proposta montessoriana:

Nas “casas das crianças” a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento *no* jogo, por meio do jogo, como propunha em *O método da pedagogia científica aplicado à educação infantil nas casas dos meninos*, de 1909 (CAMBI, 1999, p. 495-496, grifos do autor).

Também revela Cambi (1999) que, na base do método montessoriano, está um estudo experimental da natureza da criança que dá ênfase às atividades sensório-motoras, que

[...] devem ser desenvolvidas seja por meio de ‘exercícios de vida prática’ (vestir-se, lavar-se, comer) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos,

blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso cromático, do ouvido) (CAMBI, 1999, p. 531).

Em uma reflexão mais geral sobre educação, Montessori trata da “libertação da criança”, da importância da organização do ambiente conforme as necessidades infantis e da “concepção da mente infantil como mente absorvente”. A criança deve realizar livremente suas próprias atividades para desenvolver suas capacidades e atingir também um comportamento responsável. O adulto tem o papel de vigilância atenta, embora não coercitiva. O papel do ambiente é fundamental na medida em que deve ser adaptado à criança, reorganizado conforme suas exigências físicas e psíquicas.

Decroly foi um médico belga que também contribuiu para as discussões da época. Assim como Montessori, o início de seu trabalho foi com crianças que apresentavam deficiências cognitivas e só depois passou a trabalhar com crianças “normais”. Realizou um amplo estudo da psique infantil. Segundo Cambi (1999), em 1907, ele abriu uma escola nova que foi um espaço de experimentação educativa para a qual preparou um abastado e variado material didático que era observado e manipulado diretamente pelas crianças. Ele acreditava que o jogo educativo era um material que servia como suporte para tornar ativo e agradável o esforço da aprendizagem.

O suíço Edouard Claparède acreditava que a educação deveria ser funcional, ligada diretamente às necessidades das crianças. Ele apostava na ideia de que deveria ser ofertada “[...] uma série de opções de atividades, entre as quais a criança pode escolher livremente” (CAMBI, 1999, p. 529). Os jogos eram considerados por ele como reais oportunidades de despertar o interesse da criança com vistas à aquisição de conhecimento. Foi um dos fundadores, juntamente com

Ferrière e outros, da Escola de Genebra. Adolphe Ferrière coloca o jogo no centro das atividades escolares. “A livre atividade era para ele uma forma de respeito às necessidades e direitos da criança” (CAMBI, 1999, p. 530).

Cèlestin Freinet apresenta uma perspectiva de fundamentos diferentes de Maria Montessori, por exemplo. Através de Cambi (1999), pudemos vislumbrar que esse autor, além de elaborar um método didático bastante significativo, também realizou importantes reflexões sobre os fundamentos teóricos e as implicações políticas características da Escola Nova. Ele, entre outros autores de sua época, situa-se, segundo Cambi (1999),

[...] numa fase menos entusiasta e menos espontânea do movimento das “escolas novas”, pondo claramente em foco sejam as implicações sociais da experiência infantil sejam os aspectos cognitivos em geral e histórico-culturais em particular que ela inclui. Suas propostas educativas resultam, em certo sentido, quase como uma *suma* conclusiva e madura dos motivos enunciados e defendidos por todo o movimento da renovação escolar, afirmado com vigor nos primeiros decênios do século [XX] (CAMBI, 1999, p. 523, grifos do autor).

A obra de Cambi (1999) nos dá elemento para definir que Freinet desenvolveu um método baseado na “cooperação”, na inserção social de crianças por meio de posicionamento diante de questões de sua comunidade, servindo-se, para esse fim, de tecnologia como a tipografia na escola. Seus métodos, como o jornal e outros, compreendem o uso social da língua escrita e a



apropriação dos instrumentos de ação social, de organização coletiva e de “verdade” da vida extramuros para dentro da escola.

Como fundamento da ‘pedagogia’ de Freinet encontra-se uma concepção da experiência infantil como *tâtonnement* (ir tateando), movida pelas próprias necessidades da criança, mas que se nutre de várias técnicas cognitivas que a comunidade humana elaborou no tempo. O objetivo da escola é ‘orientar’ essa experiência e enriquecê-la mediante um ‘trabalho’ desenvolvido em comum pelas crianças, embora o trabalho infantil deva ter o caráter de um trabalho-jogo. Sobre essa base, Freinet desenvolve a sua concepção da escola como ‘canteiro de obras’, na qual o trabalho resulta humanizado e efetuado num clima de empenho e colaboração (CAMBI, 1999, p. 524-525).

Os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e nos interesses das crianças em desenvolver os procedimentos que as conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações (SAVIANI, 2005a). O “brincar”, portanto, considerado uma atividade de interesse da criança, dá indícios de que essa atividade era valorizada pela pedagogia nova.

Parece-nos válido indicar que, apesar de avanços inquestionáveis que o Movimento da Escola Nova trouxe à pedagogia – a descoberta de que os homens são

essencialmente diferentes, a centralidade na criança, a valorização da infância –, o que nos leva a elencar métodos dessa proposta como significativos para um estudo sobre o brincar, também a ela foram feitas diferentes críticas.

Segundo Snyders (1974), ao afastar-se dos modelos, a educação nova não faz com que a criança ultrapasse o superficial, erga-se acima dos vagos preconceitos, para obter segurança e grandeza para atingir as “alegrias estáveis”. A crítica aqui realizada é, portanto, de que, ao afastar-se dos modelos clássicos que faziam parte da educação tradicional, considerados pelo autor como um aspecto positivo de tal educação, a escola não se compromete com o acesso ao saber, a partir da transmissão de conteúdos relevantes às crianças que são o primeiro passo para uma consciência crítica. O autor, portanto, trata de expor e também lançar crítica tanto à “Educação Tradicional” quanto à “Escola Nova”, para em seguida indicar uma nova proposta de educação que incorpore e simultaneamente supere os dois modelos de educação anteriores. Ele vem a tratar da possibilidade de uma “pedagogia de esquerda” que abrange o conjunto das propostas contra-hegemônicas que emergiam na época. Snyders persegue e afirma a ideia da possibilidade de a alegria estar presente na escola, ou seja, de os alunos serem felizes nessa instituição, indo de encontro ao caráter sombrio e aborrecido que se configura a escola tradicional. No entanto, ele não prega um ensino totalmente livre, pelo contrário, ele reconhece as necessidades das obrigações escolares, desde que cada tipo de obrigação seja posto em questão por professores e alunos conjuntamente. Para ele, o importante é que os alunos sintam que o obrigatório os auxiliou a introduzir-se nas áreas difíceis e essenciais, nas quais serão compensados com a alegria pelos esforços aplicados, o que seria a alegria em apropriar-se do conhecimento clássico acumulado pela humanidade. Essa proposta de uma escola alegre, com alunos felizes, com valorização das artes, que trata nos livros *A alegria na*

*escola e Escola pode ensinar as alegrias da música*, traz em si uma concepção própria do ensino para crianças, com uma apropriação de ludicidade fundamental na emancipação humana.

Ainda nessa perspectiva da crítica, Cambi (1999) indica que, em alguns casos na Europa, a experiência da Escola Nova foi destinada a poucos, distante dos problemas emergentes com a escola de massa que estava se afirmando no início do século XX. Saviani (2005a) também indica que esse tipo de escola no Brasil, entretanto, não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares; implicava custos bem maiores do que aqueles da escola tradicional. Com isso, organizaram-se basicamente na forma de escolas experimentais, bem equipadas e limitadas a pequenos grupos de elite. Saviani levanta a crítica de que esse foi um movimento que “penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional” (SAVIANI, 2005a, p. 10). Para ele, conseqüências mais negativas do que positivas teve esse movimento em nível nacional, pois,

[...] provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2005a, p. 10).

Por conseguinte, desloca-se na escola nova a preocupação do âmbito político para o técnico-pedagógico. Logo, ela “cumpriu ao mesmo tempo duas funções: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2005a, p. 10). Assim sendo, a crítica não aparece destinada ao pensamento da “Escola Nova”, mas sim à forma de apropriação de tal proposta, principalmente na rede pública de ensino destinada à classe do proletariado, em que tal pensamento foi apropriado de forma conveniente aos interesses dominantes. Fica clara a existência de forças em disputa: de um lado, a tentativa de apropriação de um pensamento que surge com a intenção de “avançar” em relação à educação e, de outro lado, a apropriação e a aplicação de tal proposta de forma deturpada e dentro dos limites aceitos pelos interesses hegemônicos, com a intenção de “conservar” uma educação de má qualidade para as classes populares. Kishimoto (1993) indica que nos anos 1920 ocorreram as principais reformas educativas nos estados brasileiros como fruto do novo ideário escolanovista. Ao analisar eventos ocorridos nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (principais centros disseminadores do escolanovismo no Brasil), a autora revela como o jogo educativo penetra no interior das instituições infantis como o uso de material concreto, sem em nenhum momento estar destinado à observação da ação lúdica da criança. Segundo ela, permanecia a total direção do professor na prática pedagógica. As discussões naquela época em torno da natureza do jogo eram insignificantes, e “[...] a simples utilização de materiais concretos como suporte da atividade didática tinha o sentido de jogo. O jogo não tinha natureza distinta do suporte material” (KISHIMOTO, 1993, p. 108). Verifica-se, portanto, novamente o problema associado à maneira como acontece a apropriação do pensamento da “Escola Nova” no Brasil, já que as propostas que fizeram parte

desse ideário na história do pensamento pedagógico, principalmente em se tratando de Europa, revelam o deslocamento do eixo da educação escolar do professor para a criança, a importância dada à ação lúdica e o sentido do jogo associado a tal ação.

### 3.3 CONCEITUANDO A PARTIR DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS

Tratar dos desafios e das possibilidades do brincar na escola dos anos iniciais do ensino fundamental hoje, a partir da definição dos conceitos de educação, escolarização, sociedade, criança e infância na contemporaneidade, parece-nos essencial. Nesta seção pretendemos realizar uma discussão sobre o papel da educação e escolarização na sociedade brasileira contemporânea com o objetivo de compreender a função social da escola numa sociedade de classes, bem como a condição da criança e da infância nessa escola.

Ao dispor-se em pensar a educação<sup>9</sup> e escolarização<sup>10</sup> de crianças no Brasil contemporâneo, parece-nos imprescindível em um primeiro momento situar a instituição escola no contexto histórico e social da atualidade. Essa instituição pode ser considerada um significativo meio que vem propagando a ideologia

---

<sup>9</sup> Educação é entendida aqui como mediação, no sentido que Saviani usa como atividade mediadora no seio da prática social global, cabendo a ela possibilitar às novas gerações incorporarem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2005b, p. 143).

<sup>10</sup> Escolarização é entendida como processo em que se dá a educação escolar, a apropriação do saber sistematizado e organizado no espaço da escola. “A educação escolar é uma das formas de ‘atividade humana’ e, por excelência, é socialmente responsável pela sistematização desse processo” (SERRÃO, 2006, p. 31).

neoliberal através da educação. Evidencia-se que a escola tem feito parte dos processos ideológicos do sistema político e econômico para manutenção dos ideais desse modelo social, ou seja, é a estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Denúncias como essa, segundo Saviani (2008), foram sistemáticas por parte de intelectuais dos anos 1970, que, inspirados nas teorias que integram a tendência denominada por ele de crítico-reprodutivista, se empenharam em delatar a utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização essa exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e de reprodução da estrutura social capitalista. No entanto, a partir dos anos 1980, com o período da “transição democrática”, o mesmo autor indica que as pedagogias críticas, além da denúncia, buscam também orientar as práticas educativas, a partir da formulação de diretrizes que orientem a atividade educacional. Esse é um indicativo de que a escola também pode configurar-se espaço de contra-hegemonia.

Demerval Saviani (1983, p. 35) afirma que “[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Essa fala do autor nos leva a refletir sobre a determinação do papel da escola que está inserida nessa sociedade de classes com interesses opostos. Para tanto, verifica-se a escola fragmentada em dois modelos: a pública, que atende a classe do proletariado, e a privada, que atende a classe burguesa, ambas com qualidades de ensino diferenciadas. É possível, então, uma teoria da educação que compreenda criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação desse problema de oferta diferenciada de qualidade na escolarização conforme a classe social que atende?

Trata-se de pensar a escola como espaço e instrumento de luta capaz de possibilitar essa superação, ainda que seja esse um espaço limitado. Para tanto, indica Saviani (2005b, p. 31), “[...] é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará a compreensão das complexas mediações pelas quais se dá a sua inserção contraditória na sociedade capitalista”.

Em suas reflexões sobre o papel da educação no processo de transformação social, Saviani busca subsídios teóricos em Gramsci para pensar a educação a serviço da luta das classes subalternas e a possibilidade de essas construírem um projeto revolucionário, centrando-se nas noções de hegemonia e de senso comum. “Considerando que ‘toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’, cabe entender a educação como um instrumento de luta” (SAVIANI, 1980, p. 11). Partindo do princípio de que os instrumentos de luta são definidos no âmbito das ideias e da cultura, pois é a partir das ideias que se pode questionar e reconstruir aquilo que está posto, a educação surge como instrumento de luta a serviço da transformação, possibilitando a mudança de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada e ativa.

As ideias de educação contempladas acima caracterizam a pedagogia denominada por Saviani (2005b, 2008) de histórico-crítica, a qual apresenta proposta de intervenção prática no modelo escolar. Essa teoria é tributária da concepção dialética no sentido de captar o movimento objetivo do processo histórico, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades no que se refere às suas bases psicológicas com a psicologia histórico-cultural. Nessa perspectiva, compreende-se que a educação é determinada socialmente, mas que essa determinação é relativa, já que vislumbra a contradição presente na história, possibilitando

o entendimento de que existe a possibilidade de transformação. A educação é entendida, então, como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 422). A prática social põe-se, nesse caso, como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

O método pedagógico, nessa concepção, parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Portanto, o método proposto por Saviani (2005b, 2008) mantém continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Sua proposta é a superação dos métodos tradicional e novo por incorporação, o que pressupõe a valorização das experiências e das inovações positivas. Essa superação por incorporação da qual ele fala nos parece uma proposta com o intuito de ultrapassar a tendência ao desperdício e à descontinuidade característicos no campo da educação.

Para a análise neoliberal contemporânea, os sistemas educacionais vivem hoje uma profunda crise. No entanto, nessa perspectiva essa é uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. As práticas pedagógicas desses sistemas são vistas como improdutivas, pois não existe um sistema gerencial adequado. As experiências de fracasso escolar são decorrentes unicamente da “ineficácia” da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham.

Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema



para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão [...]; reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 18).

Observa-se, então, que o neoliberalismo, a partir da década de 1990, tem em vista, sim, uma mudança de educação, porém objetivando a “qualidade total”, e não uma qualidade “sociocultural”. Esse programa apresenta como palavras de ordem “eficiência”, “controle” e “competitividade”. Referenciar um programa desse tipo é fazer alusão a algo que se cristaliza, quando na verdade o que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação de melhor qualidade como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem. No entanto, observa-se hoje a presença do ideário neoliberal tanto nas escolas privadas quanto nas políticas públicas para a educação. É a lógica do mercado que perpassa a escola. Nos anos 1990, com o modelo de sociedade neoliberal,

[...] as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. [...] um momento marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança

mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade (SAVIANI, 2008, p. 428).

A educação, nesse sentido, passa a ser entendida como um investimento em “capital humano individual” que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”, conforme indica Saviani (2008). Trata-se de preparar os indivíduos para se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. “E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2008, p. 431).

Há na década de 1990 um apelo à iniciativa privada e às instituições não governamentais, à redução do tamanho do estado e das iniciativas do setor público. Portanto, as reformas educativas empenham-se em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los através de parceria com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Estão também associadas a esse clima pós-moderno as pedagogias que se caracterizam pelo desenvolvimento de ‘competências’ com o objetivo de tornar o comportamento flexível dos indivíduos, permitindo-lhes que se ajustem às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. É o uso da escola como espaço de convencimento e conquista do consenso. “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo” (GENTILI, 1996, p. 85).

A educação exerce um papel social complexo, num contexto social, cultural e político determinado, no Brasil hoje pela ideologia neoliberal. Contudo, se, de um lado, a

organização neoliberal coloca o dinheiro, o mercado no cunho das relações, de outro lado, a perspectiva emancipadora coloca o ser humano. E uma escola que se pretende emancipadora terá a finalidade humanizadora. E isso implica a produção do que Saviani (2005b) denomina saber objetivo, ou seja, o saber produzido historicamente. Portanto, a escola consiste na instituição cujo papel é justamente a socialização desse saber de forma sistematizada, o que revela a impossibilidade da neutralidade do conhecimento. Logo, não existe conhecimento desinteressado, há nele sempre uma intencionalidade.

Não se pode deixar de pensar em currículo quando se trata da escola como instituição socializadora do conhecimento produzido historicamente. É nele que devem estar definidos os tipos de experiência e de atividades consideradas centrais/essenciais, bem como o espaço e a frequência nos quais as crianças vivenciarão regularmente essas experiências. Ele é, portanto, sempre uma tomada de decisão que deverá viabilizar as condições da transmissão—assimilação do saber sistematizado, construído historicamente, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. Saviani (2005b) alerta sobre a importância de não se perder de vista essa função clássica da escola para que seu sentido não seja invertido rumo ao esvaziamento de sua função específica de socialização do saber elaborado, convertendo-a em uma agência de assistência social que enfraquece a possibilidade que também nela há de transgressão, superação e transformação social.

Uma escola com finalidade humanizadora inclui o brincar em seu cotidiano. Falar sobre o significado e sentido do brincar na escola do contexto atual nos remete a falar também de criança e, obviamente, de infância.

As transformações relativas à infância estão entre as mais

significativas mudanças socioculturais ocorridas ao final do século XX: mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Doravante a criança é reconhecida como um valor em si, no presente, não mais como uma promessa para o futuro (da nação, da família): a criança é desejada, amada, protegida, consultada. Essa valorização inédita de um grupo social antes dominado e dependente provoca debates e polêmicas, exigindo uma reflexão nova e inovadora nas ciências sociais e na educação, no sentido de melhor compreender a infância hoje e as implicações dessas mudanças para os processos de socialização das novas gerações (BELLONI, 2009, p. vii).

No debate que vem se travando sobre essa questão, a criança tem sido considerada uma categoria a ser analisada diante da participação desse sujeito de direitos nas decisões que o envolvem tanto no âmbito da escola como nos grupos sociais aos quais pertence (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007). A criança é definida, portanto, por diferentes pesquisadores como um ser social concreto, complexo e dinâmico capaz de estabelecer múltiplas relações.<sup>11</sup> Essas concepções dão brecha para se pensar em ações pedagógicas na escola que valorizem a infância e o brincar como atividade caracteristicamente humana. Temos consciência de que “[...] neste início do século XXI: a infância não escapa ao contexto neoliberal de nosso

---

<sup>11</sup> Ver Quinteiro e Carvalho (2007), Belloni (2009) e Kishimoto (2010).

tempo e seu profundo processo de barbárie e desumanização” (ARCE et al., 2006, p. 7). No entanto, percebemos também um movimento que vai de encontro a essa situação. Será sobre esse movimento que procuraremos discutir aqui.

Nessa perspectiva, a infância é considerada uma “condição histórico-cultural de ser criança”, a qual merece conhecimento e valorização por parte da escola, que deve ser o “lugar privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007, p. 9). Belloni (2009) a define como uma categoria teórica que contextualiza a situação de crianças reais que vivem e aprendem em diversos espaços sociais; entre eles, tem-se a escola, que não é o único lugar onde as crianças aprendem, porém é um importante espaço social da criança. Na medida em que se acredita que essa instituição deva ser um espaço singular da infância, torna-se necessário incluir o brincar no seu cotidiano.

Quando a escola disponibiliza às crianças tempos, espaços e materiais para brincar, permite-lhes oportunidades de vivenciar essa atividade como a atividade central da infância, conforme indicava Leontiev (2001). Nesse sentido, brincar e aprender não são processos antagônicos, como muitas vezes acreditam os pais e professores; ao contrário, são processos necessários e complementares. Em outras palavras, a criança que brinca aprende sobre si mesma, sobre o meio social no qual está inserida e também sobre as outras crianças com quem tem contato. Desse modo poderá compreender sua realidade e, por meio desse

conhecimento, poderá transformá-la (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007, p. 191).

No entanto, na idade escolar o estudo se coloca como atividade principal, então como se torna possível não antagonizar, além do brincar e aprender como indica a citação, o brincar e o ensino ou o brincar e o saber sistematizado do qual tratávamos anteriormente?

A psicologia histórico-cultural<sup>12</sup> indica ser o jogo ou a brincadeira a principal atividade da criança em idade pré-escolar, a qual contempla o período de vida dos três aos sete anos. Com a ampliação do ensino fundamental, as crianças passam, portanto, a frequentar a escola aos seis anos de idade, o que já nos parece uma justificativa plausível para defender a presença do brincar nos anos iniciais dessa modalidade de ensino. No entanto, corremos o risco de infantilização do brincar ao pensá-lo na escola de nove anos de ensino somente para as crianças de seis anos de idade. A questão é: como deve ser organizada então uma prática pedagógica que contemple as responsabilidades da escola como instituição de ensino e também o “brincar” não só para a criança de seis anos, mas para todas as crianças dos anos iniciais dessa etapa do ensino?

Arce et al. (2006, p. 16) indicam que “o ensino escolar deve, portanto, neste estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos”. Seguindo essa linha de raciocínio, a apropriação de conhecimentos mais elaborados, dos conhecimentos acumulados pela humanidade, os quais fazem parte da função da escola, requer o domínio das funções psicológicas superiores, assim como também as desenvolve à medida que essa

---

<sup>12</sup> Foi definida em capítulo anterior, que contempla um estudo específico sobre esta teoria.

apropriação vai ocorrendo. Neste momento o leitor deve estar se perguntando: sim, mas qual é a relação dessa apropriação dos conhecimentos com o brincar? Bem, pensamos ser possível relacioná-los na medida em que o brincar surge como atividade mediadora dessa aquisição e sistematização de conhecimentos científicos. Como é indicado em Arce et al. (2006, p. 35), a brincadeira de papéis sociais e as atividades de produção – aquelas que, segundo esses autores, objetivam a criação de um produto, tais como construção de objetos, desenhos, modelagens, movimentos corporais –, são as principais atividades representativas dessa etapa (período de vida/idade correspondente à idade pré-escolar e escolar primária), as quais possibilitam à criança desenvolver suas funções psicológicas superiores a partir de sua interação com o mundo, mediada pelo brinquedo e por outros objetos criados pelos seres humanos.

[...] a brincadeira de papéis vai incitando na criança novas demandas. Pouco a pouco, não basta fazer, na base do faz-de-conta, as coisas que os adultos fazem, torna-se necessário saber aquilo que os adultos sabem. O interesse pela construção dos saberes historicamente sistematizados expresso pela vasta curiosidade infantil, pela busca de explicações verdadeiras, pelos questionamentos sobre os fenômenos físicos e sociais, etc.; são as mais vivas formas de manifestação da linha acessória do desenvolvimento do pré-escolar, isto é, na qualidade de atividades secundárias representam as bases embrionárias para o subsequente nível [escolar] do desenvolvimento

da consciência da criança sobre si e sobre o mundo, indispensáveis nas atividades de estudo (ARCE et al., 2006, p. 42).

Tizuko Kishimoto é importante referência sobre os estudos acerca do brincar. Suas discussões estão localizadas na idade pré-escolar e, a partir das discussões sobre a transferência da criança de seis anos de idade da educação infantil para o ensino fundamental, ela passa a discutir também o letramento para as crianças do primeiro ano dessa etapa do ensino. Em sua produção, determina o brinquedo como o material que dá suporte à brincadeira. A brincadeira seria o lúdico em ação, ou seja, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo que provêm do mundo social (KISHIMOTO; ONO, 2008). Para a autora, o brincar também pressupõe aprendizagem social, define formas de socialização e apropriação da cultura. Importante evidenciar que o brincar não pressupõe o brinquedo industrializado, podemos brincar com o corpo, com materiais naturais, com os sons produzidos por diferentes materiais, com sucatas. As funções do jogo são definidas por ela principalmente como educativas, terapêuticas e culturais. Jogo não se confunde com brinquedo e brincadeira. “O jogo tem um sentido dentro de um contexto, enquanto fato social ele assume a imagem o sentido que cada sociedade lhe atribuiu; quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, também, desenvolvendo uma atividade lúdica” (KISHIMOTO, 2001, p. 16-17).

No texto *O brincar e a linguagem*, Kishimoto (2005) indica que pedagogias que proporcionam às crianças escolherem áreas para brincar e desenvolverem seus projetos viabilizam a elas a compreensão dos códigos escritos e seus significados. Essas atividades, carregadas de intencionalidade e envolvimento, possibilitam o



conhecimento do mundo. “O brincar de fazer livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, fazer entrevistas e organizar *portfólios* ou jornais são formas de letramento e de escrita infantil” (KISHIMOTO, 1995, p. 63). Atividades lúdicas na escola, que incluem a intenção das crianças em participarem delas, possibilitam o brincar com o conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento da linguagem escrita e matemática, bem como a compreensão de categorias das ciências naturais e do próprio ambiente pela criança. As situações de brincadeiras potencializam a construção de significações e noções que irão possibilitar o desenvolvimento de tais linguagens. Ao brincarem, as crianças exploram objetos, observam e relacionam, elaboram e comentam suas hipóteses, registram suas experiências. Kishimoto valoriza a importância de integrar o brincar com a ação educativa na escola. Ela indica que “Não se trata de dar uma aula, mas de aproveitar o interesse da criança, organizar o espaço e os materiais para que se avance na exploração e se integre o brincar e a ação educativa com o suporte do adulto” (p. 67).

Outro aspecto importante do qual trata a autora, do qual podemos nos apropriar para pensar a prática pedagógica dos anos iniciais, é o interesse da criança em identificar os projetos que desenvolve. Segundo Kishimoto (1995), é nesse momento de identificação que se compreende que os códigos da escrita são atos de significação. Assegurar momentos de socialização das atividades significativas para as crianças é procedimento natural em ambientes em que se respeita a criança. Para a autora, utilizar o jogo como meio para ver e ouvir as crianças é desafio para a prática pedagógica. “Através do jogo de linguagem, a criança, em ações de intersubjetividade, descobre as regras e o significado das coisas. Em outros termos, constrói conhecimento, sentimentos, torna-se ser cultural, aprende e desenvolve-se” (KISHIMOTO, 2007, p. 268). Brincando, a criança aprende a utilizar regras, já que toda brincadeira possui

regras. Quando acompanhadas pelo adulto, que intervém na zona de desenvolvimento proximal da criança, as brincadeiras oportunizam à criança criar aprendizagens mais complexas. Para assegurar o direito da criança ao brincar na escola, é fundamental, portanto, o uso de pedagogias que valorizem a especificidade e os saberes da criança como sujeito de direitos, os conteúdos da cultura e a mediação do adulto em um contexto de interações (KISHIMOTO, 2007). A pesquisadora ressalta quatro modalidades de brincadeiras presentes na educação infantil, entre elas brinquedo educativo, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2001, p. 36).

Pensar na presença da brincadeira como brinquedo educativo na escola de anos iniciais oportuniza a reflexão sobre o uso do jogo como atividade que potencializa a apropriação de conhecimentos, pois conta com a motivação interna característica do lúdico, mas isso não diminui a importância de estímulos externos e a mediação do professor, nem a sistematização dos conceitos apropriados em situações de ensino, por exemplo.

A brincadeira tradicional infantil, assim como definida por Kishimoto (2001, p. 38), parece de extrema importância que seja assegurada na escola, já que, como indica a autora,

A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em um certo período histórico. A cultura não-oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

A brincadeira de faz de conta, outra modalidade de brincadeiras indicada por Kishimoto (2001), permite, além da entrada no imaginário, a expressão de regras implícitas que se materializam nas brincadeiras. Sua importância está na aquisição do símbolo, pois, ao possibilitar à criança

alterar o significado dos instrumentos e das situações, ela desenvolve a função simbólica, que garante a racionalidade ao ser humano. Os jogos de construção, última modalidade da qual trata, têm uma relação estreita com o de faz de conta. A criança constrói em tal jogo representações para as brincadeiras simbólicas, enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve diferentes habilidades.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos [...] educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos (KISHIMOTO, 2001, p. 40).

É pela atividade lúdica, portanto, que o ser humano na infância vai-se inserindo no universo sociocultural e desenvolvendo as faculdades psíquicas humanas. A partir desse conhecimento sobre a importância do brincar no desenvolvimento psíquico e social da criança, então perguntamos: o que fazer com esse brincar na escola de anos iniciais do ensino fundamental que atende crianças dos seis aos dez anos de idade? Concordamos que a escola deva privilegiar espaço e tempo para o brincar intencional e mediado, mas que elementos, então, são significativos e podem ser pensados a partir da complexidade da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, como conhecer as relações ensino e brincar para o avanço do debate na educação?

#### **4 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NAS PEDAGOGIAS DE MONTESSORI E FREINET**

Para compreendermos a relação entre o ensino e o brincar na prática pedagógica da escola de anos iniciais hoje, optamos por realizar um estudo mais aprofundado em duas dessas pedagogias da Escola Nova, já que seria inviável uma análise das diversas propostas que surgiram com esse movimento em virtude do limite de tempo desta pesquisa. Buscamos analisar as concepções de educação, metodologia de ensino e finalidade educativa nessas propostas e, a partir dessa análise, desenhar a concepção do brincar que delas emergem.

Mesmo com as críticas realizadas ao movimento escolanovista, temos a clareza de que os avanços da pedagogia da Escola Nova precisam ser considerados e discutidos, visto que não há como negar sua importância na história da pedagogia. Desse modo, entre tantas possibilidades de estudos sobre o ensino que considera a criança e o brincar, selecionamos, pelo limite do tempo, Montessori e Freinet, autores desse movimento que sistematizam sobre a prática pedagógica, relacionando o ensino formal à infância, à formação humana e humanizadora, considerando o brincar na expressão das crianças.

Foi, portanto, nas obras de Montessori e Freinet que debruçamos nossos estudos mais especificamente. A leitura que realizamos anteriormente das obras de ambos, a partir de Cambi (1999), nos instigou a investigarmos suas produções para entender qual o sentido do brincar, do jogo no ensino, que elas revelam, já que são duas perspectivas de fundamentos bem diferentes, com definições do que é o brincar também diferentes, mas que o colocam como uma atividade central na prática pedagógica. Logo, acreditamos que nos possibilitam trazer ao debate questões relativas nas quais o brincar deve estar presente nos anos iniciais do

ensino fundamental e perceber que relação deve existir entre o ensino e o brincar nessa etapa da escolarização, já que encontramos uma conceituação específica para o jogo como uso de materiais elaborados nomeadamente para o desenvolvimento psíquico e sensório-motor em Montessori e o jogo-trabalho ou trabalho-jogo em Freinet.

#### 4.1 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NO MÉTODO MONTESSORIANO

##### 4.1.1 A vida de Maria Montessori<sup>13</sup>

Maria Montessori nasceu em Chiaravalle, província de Ancona, na Itália, em 31 de agosto de 1870. Aos cinco anos, muda-se para Roma, onde viveu sua infância. Os autores consultados revelam que seu pai era um homem conservador e de hábitos militares. Sua mãe era uma mulher culta e que gostava muito de ler. Era uma família bastante religiosa, o que nos leva a crer que provenha daí a utilização que Montessori faz de passagens bíblicas em suas publicações, revelando sua formação religiosa, o que, sem dúvida, não torna possível considerar que preconizava a educação religiosa. Pelo contrário, defendia uma pedagogia científica, fundamentando suas convicções em fatos observados na sua experiência como educadora. Foi na universidade de Roma, em 1896, que concluiu o curso de medicina, com tese na área de psiquiatria. Ela foi a primeira mulher a formar-se na área das ciências médicas em seu país, teve seu filho, Mário Montessori, sem ser casada, foi engajada no movimento feminista, participando

---

<sup>13</sup> Esta cronologia foi consultada nos artigos da revista *Viver Mente & Cérebro* (edição especial número 3, Coleção Memória da Pedagogia).

de congressos em defesa dos Direitos da Mulher em países da Europa. Esses dados revelam ter sido ela uma mulher que viveu adiante de seu tempo.

Sua carreira profissional inicia com crianças portadoras de deficiências mentais, e é nessa experiência que percebe que elas têm mais necessidade de um tratamento de cunho pedagógico do que propriamente médico. Portanto, vai buscar um maior aprofundamento na pedagogia, através do curso de filosofia e de psicologia experimental na Universidade de Roma. Na mesma universidade se envolve com um curso livre de antropologia e busca métodos em uso nas escolas primárias para crianças normais (NICOLAU, 2005, p. 9). Consequentemente, começa a aplicar sua proposta com crianças consideradas normais. Em 1907 ela inaugura a primeira Casa dei Bambini (Casa das Crianças), a qual foi destinada a crianças filhas de operários, em um bairro do proletariado em Roma. Só mais tarde vão sendo criadas outras Casas das Crianças, destinadas também a crianças da classe burguesa. Em 1909 faz sua primeira publicação em livro, a obra conhecida como *O método da pedagogia científica*. Seu método passa a ser disseminado pelo mundo, a partir de suas publicações, palestras e cursos de formação de professores. Ela abandona totalmente sua carreira como médica em 1911 para dedicar-se exclusivamente à pedagogia, e as escolas públicas do país passam a adotar seu método neste mesmo ano. E em 1922 é nomeada inspetora das escolas da Itália. Em 1931, por se recusarem em apoiar o regime fascista, as escolas montessorianas são fechadas pelo governo e Maria Montessori deixa a Itália a caminho da Espanha. Depois disso chega a morar na Inglaterra e, em 1939, fugindo da guerra, vai para a Índia com seu filho. Em 1946, volta para a Europa ao final da guerra e se estabelece na Holanda, retornando em seguida à Inglaterra. Entre os anos de 1949 e 1950, lança boa parte de suas publicações. Maria

Montessori morre na Holanda em 6 de maio de 1952, próximo de completar seus 82 anos.

#### **4.1.2 O contexto histórico e a matriz teórica do método de Maria Montessori**

Pesquisadores das ciências biológicas e médicas, bem como da área da psicologia que estudavam a embriologia e o comportamento eram os interlocutores de Montessori. No período em que trabalhou com crianças consideradas deficientes, Montessori estudou em especial as obras de Édouard Séguin e Jean Marie Gaspard Itard. Ela mesma indica que, ao interessar-se por esse tipo de criança, veio a conhecer o método de educação de Séguin, que, ao contrário de seu percurso, foi primeiro professor para depois tornar-se médico. Foi a partir do estudo da obra de Séguin que passou a entender que a cura das crianças consideradas na época como “idiotas” dar-se-ia mais propriamente por um tratamento de cunho pedagógico do que médico. “Na época, a pedagogia se unia a medicina no campo da terapêutica e nesta direção difundia-se o estudo da atividade motora” (MONTESSORI, 1965, p. 27). Angotti (2005, p. 56) indica que a influência de Séguin em Montessori

[...] revela-se nos fundamentos que esclarecem a relação estabelecida entre a sensação, o intelecto e a vontade que deveriam ser tratados de maneira interligada, por meio da educação sensorial, em ambiente mais livre e estimulante. Identificasse, assim, a origem da importância dada por Montessori às atividades sensório-motoras, que deveriam fortalecer a autonomia infantil, a



individualidade do ser e seu  
processo de  
socialização/adequação ao meio.

Séguin completou o método de Itard, que deu os primeiros passos a caminho da pedagogia experimental. O principal estudo de Itard foi realizado com um menino que viveu afastado da civilização, a quem observou, estudou e fez sua inserção na sociedade. A partir de diversos exames e exercícios realizados com a criança, ele se deu conta de que o problema do menino, que ficou conhecido como o “selvagem de Aveyron”, estava associado ao seu isolamento da sociedade, privado da mesma educação que recebem os seres humanos. Montessori (1965, p. 29) afirma que Itard foi o primeiro educador a utilizar a prática de observação do aluno, a qual era utilizada com os doentes nos hospitais. É da orientação a partir dos estudos que realizou sobre a obra desses autores que Montessori caminha em direção à pedagogia experimental, utilizando-se da prática da observação, percebe a necessidade de as crianças receberem estímulos psíquicos e é “nesse mesmo período que se dispõe a organizar e a orientar a confecção de materiais que, depois, vieram a fazer parte de seu método” (NICOLAU, 2005, p. 9).

Quando passa a dedicar-se exclusivamente à pedagogia, destinando seu trabalho e pesquisas à busca do entendimento de como aprendem as crianças das classes de educação infantil e dos primeiros anos da escola elementar, Maria Montessori faz parte do grupo de educadores ativistas do Movimento da Escola Nova. Suas ideias, portanto, são postas em discussão com as propostas educacionais que defendiam teóricos como Ferrière, Decroly, Dewey, Claparède, entre outros. Eles colocavam, assim como Montessori, a criança no centro do processo educativo. Para tanto, negavam a postura autoritária da figura do professor, defendiam o desenvolvimento natural da criança e o respeito ao interesse e às escolhas dela.

Montessori cita Dewey, revelando a constatação da inexistência de objetos da vida cotidiana dos homens em tamanho adaptado para as crianças em lojas e fábricas da cidade de Nova Iorque naquele tempo. Expõe a indignação de tal educador diante da realidade verificada, concordando com ele na necessidade de existirem objetos reais do cotidiano da criança adaptados para o seu tamanho. Indica que o uso de tais objetos oportuniza atos de independência da criança em relação à vida social (MONTESSORI, 1949, p. 143). Verifica-se, portanto, a valorização dada ao ambiente proporcionado à criança, que deveria compor-se de mobiliário e objetos adequados à suas possibilidades para que ela pudesse realizar atividades construtivas e inteligentes que lhe preparassem para fazer parte e agir ativamente na comunidade e no ambiente do qual é integrante. Com esses materiais, adaptados ao tamanho e à força das crianças, elas praticam na escola “exercícios da vida prática”. “É uma vida real, em que as crianças são incumbidas das tarefas domésticas tendo ao seu alcance objetos adequados aos seus tamanhos e necessidades” (MONTESSORI, 1965, p. 58-59). Esses objetos, denominados por ela de “objetos auxiliares”, os quais são compostos de diversos materiais, mesas, cadeiras, estantes, incitam a ação da criança, que realiza um verdadeiro trabalho com real finalidade, favorecendo o aprendizado das “atividades da vida prática”, já que possibilitam à criança a autonomia e a independência em carregar seus próprios pertences, preparar e se responsabilizar por seus espaços de trabalho. “É a proposição clara de um ambiente que tende a ser ativo, que está assentado sob a atividade da criança e não em regências definidas e ministradas pela professora [...]” (ANGOTTI, 2005, p. 60). Possivelmente é aí que surge a importância que hoje é dada à produção desses mobiliários e objetos/materiais de caráter lúdico e à presença deles nas escolas, principalmente de educação infantil, mas também dos anos iniciais do ensino fundamental.

Claparède também é citado por Montessori (1949, p. 13) na indicação de que o Movimento da Escola Nova preocupava-se com a quantidade de disciplinas presentes nos programas da educação escolástica. Assim sendo, visava a uma redução dos programas a fim de evitar o cansaço mental nos educandos. Existia a intenção de reduzir os conteúdos escolares que eram transmitidos às crianças, que até então tinham um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem, e de voltar-se para o desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças a partir da ação delas pelo trabalho. Montessori concordava com essa preocupação, demonstrando interesse em relação ao modo como fazer com que os alunos enriquecessem-se culturalmente sem que houvesse uma fadiga mental. Como solução, Montessori elaborou “o conjunto de objetos denominado ‘material de desenvolvimento’, os quais favorecem o desenvolvimento da inteligência e aquisição da cultura, tratando-se de materiais para a educação dos sentidos e para o ensino dos conteúdos previstos nos programas” (MONTESSORI, 1965, p. 59). Para tanto, o próprio Claparède, a partir de Hilsdorf (2005), indica que a criança pensa ludicamente e que a educação nesse período da vida deve ser então uma educação funcional a ela, ou seja, lúdica. Outro aspecto importante da educação para esse autor é que seja individualizada e personalizada. Montessori (1950, p. 40), indo ao encontro das afirmações feitas por Claparède, com o uso do material científico que produziu, estimula a criança de maneira lúdica e sem desgaste mental a estender sua cultura e alargar seus conhecimentos, através da atividade individual que obedece a um “procedimento natural de desenvolvimento psíquico” (MONTESSORI, 1950, p. 40). Para ela (p. 91, grifos da autora),

A cultura pode ser transmitida através da palavra, do rádio, e por meio de discos e projeções de

filmes cinematográficos. Mas sobretudo *deve-se deixar operar* através de atividades, com a ajuda de materiais que permitam à criança adquirir a cultura por si mesma, impulsionada pela natureza de sua mente que obedece às leis de seu desenvolvimento. Isto demonstra que a cultura é absorvida pela criança através de experiências individuais, com as repetições de exercícios interessantes [...].

A escolha livre por parte da criança entre as atividades propostas pela escola era uma recomendação que convergia em ambos. Maria Montessori acreditava que a criança deveria fazer a sua própria escolha entre os materiais científicos de desenvolvimento mental, que, para ela, era intuitiva, conforme suas necessidades. Quando Montessori fala de ambiente, refere-se ao “conjunto total dos objetos que a criança pode escolher e manusear livremente de acordo com suas tendências e impulsos de atividade” (MONTESSORI, 1965, p. 59).

Ovide Decroly, outro entre os diferentes interlocutores de Montessori, também trabalhou com crianças com deficiências e com crianças “normais”. Assim como Montessori e boa parte dos estudiosos de sua época, ele “se baseou na psicologia experimental de base biológica, evolucionista, para construir uma pedagogia científica” (HILSDORF, 2005, p. 21). Porém, Decroly buscava agrupar os alunos em classes homogêneas conforme seus ritmos de aprendizagem, visando facilitar o trabalho de ensino. Opondo-se a isso, Montessori trabalhava com classes heterogêneas, pois acreditava que as crianças de idades diferentes poderiam auxiliar-se entre si. As escolas montessorianas demonstram que as crianças de idades diferentes ajudam umas às outras; os maiores dão explicações e ensinam as menores voluntariamente; e

a pouca diferença de idade possibilita às menores perceberem facilmente das maiores aquilo que os adultos não sabem lhes explicar. Há uma harmonia e comunicação entre eles que são raras entre o adulto e a criança pequena (MONTESSORI, 1949, p. 188). Ao ensinar o mais novo, a criança maior aperfeiçoa aquilo que já sabe, porque deve analisar e rever seus saberes para transmitir aos outros. Mas vale assinalar que as crianças maiores têm sua liberdade respeitada quanto a querer ou não ensinar as mais novas. Montessori (1949, p. 190-191) afirma que

É natural a criança ajudar só em caso de necessidade, ela tem no inconsciente a recordação do seu desejo e necessidade primordial de levar a cabo o máximo de esforço em uma atividade e por isso que instintivamente não ajuda a outra quando esta pode ser um obstáculo.

Outro aspecto que podemos verificar como similar em ambas as propostas é o fato de levarem em conta a questão da globalização como uma característica do funcionamento mental da criança, já que esse era um pressuposto da pedagogia científica que estava associado ao uso das capacidades racionais, perceptivas, emocionais, sensíveis e motoras simultaneamente pela criança no seu processo de aquisição e apropriação de conhecimentos. Entre Montessori e Decroly, percebemos, portanto, uma matriz teórica análoga, assim como entre a maioria de seus contemporâneos, já que eram conjecturas teóricas próprias da época. Contudo, suas concepções apresentavam particularidades, como tentamos evidenciar até então. De acordo com Giordani (2005, p. 38),

É o autor enquanto tal que constrói sua teoria juntamente com todas as influências e contribuições de

diálogos que desenvolve com os outros autores e contextos sociais de seu tempo; em última instância é sempre sua mente inquieta que elabora e desenvolve as ações concretas que testemunham suas sínteses.

Percebe-se, portanto, que Montessori foi uma importante figura em sua época que contribuiu nas discussões que se travavam em relação à criança, ao seu desenvolvimento mental e à educação para a infância. Ela foi uma mulher feminista, médica e educadora que fez parte do grupo de teóricos do ativismo, no período da Escola Nova, que propunha a centralidade da atividade infantil na prática pedagógica, que deveria sempre estar voltada aos interesses e às necessidades da criança. Foi acompanhando as crianças, buscando interpretá-las e ajudá-las, que Montessori construiu seu método educativo, o qual convergia em muitos aspectos com propostas de autores do mesmo momento histórico.

#### **4.1.3 O ensino e o brincar no método montessoriano**

Montessori, assim como seus contemporâneos do Movimento da Escola Nova que trataram da educação, criticou os mecanismos escolásticos que não contemplavam os problemas da vida social no campo educativo. “O mundo da educação é uma espécie de ilha onde os indivíduos, separados do mundo, se preparam para vida continuando estranhos a ela” (MONTESSORI, 1949, p. 14). Assim sendo, ela defendia que, através da educação, era possível influenciar a sociedade, transformando-a. Para tanto, Maria Montessori propunha que a escola deveria voltar-se para a infância como um espaço especialmente preparado para as crianças no qual

elas poderiam assimilar a cultura de seu ambiente. Definia educação como “[...] processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente” (p. 11).

No estudo de sua obra torna-se evidente a afirmação de que a criança tem a capacidade de instruir a si própria e de “absorver” a cultura de seu ambiente sem a necessidade do ensino. Para ela, a mente da criança é uma “mente absorvente”, dotada de “potencialidades construtivas” que lhe possibilitam desenvolver as faculdades humanas, entre elas a inteligência, a memória, o raciocínio, a fala, a partir das experiências que vivencia em seu meio. Ou seja,

[...] a criança graças a sua peculiar psique, absorve os costumes, os hábitos da terra em que vive, a fim de que se forme o indivíduo típico de sua raça. Ela constrói um comportamento não só adaptado ao tempo e ao lugar, mas igualmente à mentalidade local. Ela desenvolve um sentimento de pertencimento àquele lugar e costumes do lugar, eles, os valores e costumes, tornam-se um elemento essencial na consciência (MONTESSORI, 1949, p. 57).

Tendo a criança essa capacidade de absorver a cultura de maneira independente, à escola e aos profissionais que nela trabalham cabe a função de organizar e cuidar do ambiente para que seja interessante, atrativo e composto de materiais que lhe auxiliem no desenvolvimento de funções que naturalmente a constituem. A ação do professor e o controle são voltados, portanto, para o ambiente, e não para a criança. O ensino, portanto, seria definido como o estímulo do interesse

infantil que parte de um movimento que vem do professor para a criança. Segundo ela, é no movimento que parte da criança de apropriação de conhecimentos que esses simultaneamente penetram na sua mente e formam-na.

A partir das experiências no ambiente, então, utilizando-se da expressão usada pela própria Montessori, a criança cria sua “carne mental”. Existem inicialmente uma absorção e um desenvolvimento psíquico inconsciente como se fosse um processo preparatório para a execução de uma atividade consciente. A criança, portanto, ao manipular objetos, faz representações que medeiam essa passagem do que sua mente absorveu inconscientemente ao consciente. Através dessa experiência ativa adquirida no ambiente, do trabalho prático, a criança examina aquelas impressões que recebeu na sua mente inconsciente, desenvolvendo assim o complexo das faculdades psíquicas humanas. A criança tem inata a vontade de aprender por si, pelo próprio esforço pessoal, e, segundo Montessori, tem períodos de “sensitividade” característicos da espécie humana que devem ser aproveitados para que as experiências sejam oportunizadas nesses momentos, a fim de estimular e possibilitar o desenvolvimento e a maturação da criança. Revela, então, a necessidade de, como educadores, estarmos atentos a esses “períodos sensitivos” para neles oportunizarmos às crianças a possibilidade de agirem livremente no ambiente preparado e organizado com os materiais adequados para esse desenvolvimento.

Montessori, indo de encontro à imobilidade infantil que caracterizava a escola tradicional, a qual valorizava somente a aprendizagem intelectual, propunha que o movimento fizesse parte do campo educacional. Ela indica que movimento e trabalho são uma coisa só e que é através do movimento que o ser humano se relaciona com os outros e com o ambiente em que vive, agindo sobre ele. É importante, então, que o adulto, no caso da escola, o professor, deixe que a criança realize as atividades com



seu próprio esforço, sem interferir para ajudá-la, pois será nas suas ações que a criança irá desenvolver-se.

Com as atividades de subir, descer, alcançar, carregar, trepar, as quais, não têm em si mesmas fins exteriores, mas exigem esforço, a criança exercita-se na coordenação dos próprios movimentos e prepara-se para imitar certas operações. O objetivo desses exercícios não é a verdadeira finalidade deles: a criança obedece a um estímulo interno. Uma vez que se preparou, pode imitar os adultos inspirando-se no ambiente. Se vê alguém limpar o chão ou executar outra atividade, isto servir-lhe-á de estímulo a fazer outro tanto (MONTESSORI, 1949, p. 137).

Percebe-se em Montessori que as atividades que requerem certo esforço proporcionam à criança alegria e sensação de conquista ao se tornar capaz de realizar e desenvolver algo por si própria. Esse instinto de superação que há na criança em realizar atividades que exigem empenho “confirma que o trabalho representa uma tendência intrínseca da natureza humana, instinto característico da espécie” (MONTESSORI, [s.d.], p. 175). O brincar, portanto, parece estar associado a essa ideia de trabalho que deve ser criativo, exigir esforço e proporcionar a alegria da superação.

Possibilitar às crianças objetos proporcionais à sua força e possibilidades que fazem parte do seu meio social para realizarem atividades que os adultos também realizam era uma proposta que podemos considerar como valorização do brincar no método montessoriano, “[...] quando a criança inspira-se nas atividades que a rodeiam

tornam-se [de acordo com Montessori] mais calmas, mais sãs, mais alegres, pois tocam e se servem de objetos dos quais também se servem os adultos” (MONTESSORI, 1949, p. 142). Nesse caso o brincar aparece como uma atividade de vivência e representação da vida prática e, para que ela acontecesse na escola, Montessori planejou para a sala de aula um ambiente com mobiliário e objetos do cotidiano social, adaptados ao tamanho e às necessidades das crianças, os quais eram possíveis de serem utilizados, carregados, transportados pelas próprias crianças. Organizou também “cantos de atividades”, casinha de bonecas, quadros para abotoar de diversas formas. Através dessas atividades, Montessori (1965) acreditava que elas estariam aprendendo a controlar os próprios movimentos, desenvolvendo a coordenação motora e buscando autonomia e independência na realização de atividades comuns ao dia a dia dos indivíduos.

Montessori prevê o ensino de termos científicos para as crianças, no entanto, não de maneira mecânica como no ensino escolástico, mas em relação com os objetos correspondentes e através da exploração do ambiente. Podemos, também, da afirmação anterior entender o brincar a partir da proposta montessoriana como a atividade exploratória infantil que viabiliza essa ligação entre conhecimentos científicos e os objetos que correspondem a tais conhecimentos, pois, a partir dessa atividade, a criança aprende experimentando. Para o exercício de tal atividade, que trata de termos e conhecimentos científicos e aquisição da cultura, ou seja, a aprendizagem da leitura, da escrita, dos conhecimentos na área da matemática, das ciências biológicas e sociais, Montessori criou os chamados materiais de desenvolvimento para aquisição de cultura, os quais não deixam de ser jogos específicos para trabalhar com cada conhecimento particularmente. Entre eles podemos citar muitos dos jogos e das atividades utilizados atualmente nas

escolas, mesmo que não consideradas montessorianas, para trabalhar determinados conhecimentos, dando um caráter lúdico ao ensino: alfabeto móvel, ditados mudos, alfabeto de lixa, algarismos de lixa, material dourado, entre outros.

Ela não deixa de tratar do elemento imaginação e o define como “um esforço na procura da verdade, uma espécie de inspiração para o trabalho construtivo” (MONTESSORI, 1949, p. 148-151). E esclarece a relação entre o brincar e a imaginação, bem como aponta essa atividade como uma necessidade infantil que já naquela época estava sendo afirmada:

[...] brincar com brinquedos e exercitar a imaginação por meio das fábulas representa duas necessidades deste período da vida [infância]: a primeira atividade é entendida para instaurar uma relação direta com o ambiente, de modo que a criança, por assim dizer se assenhoreie dele e, fazendo-o, realiza um grande desenvolvimento mental. A segunda atividade revela a força da imaginação, que o menino põe nos seus jogos. Se lhe pomos nas mãos objetos ligados as coisas “reais” com os quais a exercite, é lógico que isto é de grande ajuda para ela, visto que é posto assim em condições de melhorar as suas relações com o ambiente (MONTESSORI, 1949, p. 149).

Montessori trata, ainda, da educação dos sentidos, para a qual também elaborou instrumentos pedagógicos que nomeou como materiais sensoriais. Esses têm uma relação de complementaridade e inter-relação com os outros materiais desenvolvidos para trabalhar as atividades

da vida prática e a aquisição de cultura. Essa relação se dá na medida em que materiais classificados para determinado fim podem trabalhar também conhecimentos que são desenvolvidos por outro dos dois grupos de materiais destinados a desenvolver outros tipos de habilidades. Como a própria Montessori (1949, p. 153) indica, os materiais sensoriais oportunizavam

[...] uma espécie de classificação de impressões que se podem receber de cada sentido: as cores, os sons, os rumores, as formas e dimensões, os pesos, as impressões táteis, os cheiros e sabores. Sem dúvida, essa é também uma forma de cultura que leva a atenção justamente para nós mesmos e o ambiente. E é uma daquelas formas de cultura que conduzem ao aperfeiçoamento da personalidade, como também a fala e a escrita. Isto é, enriquecem as “potencialidades naturais”. Os sentidos, sendo os exploradores do ambiente abrem caminho à consciência. Os materiais para a educação dos sentidos são dados como uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas externas, como uma luz que faz ver mais coisas e pormenores que na escuridão (no estado inculto) não se poderiam ver.

Em meio aos materiais sensoriais que ela produziu, podemos citar os encaixes sólidos, as barras vermelhas, a escala marrom, os encaixes geométricos, os materiais para

o desenvolvimento do senso cromático, dos sentidos táteis, gustativos, auditivos e olfativos.<sup>14</sup>

No método montessoriano todas as atividades são realizadas com os materiais produzidos por ela, os quais denominou “materiais científicos de desenvolvimento mental” (MONTESSORI, 1950, p. 25). Podemos classificar tais materiais como jogos que possibilitam a aprendizagem de forma lúdica, através dos quais as crianças realizam diferentes atividades que desenvolvem isoladamente suas funções psíquicas, que posteriormente serão exigidas para que possam se apropriar das funções humanas, tais como escrita, leitura, conhecimentos científicos, atividades cotidianas etc. Para exemplificar tal declaração, recorreremos às explicações da própria autora (MONTESSORI, 1950, p. 85), que afirma que mente e mão vão sendo trabalhadas no método montessoriano separadamente para a conquista da linguagem escrita, realizando ações diferentes. Não adianta a criança simplesmente olhar e tentar copiar as letras, já que o movimento das mãos não tem nenhuma correspondência direta com os olhos. É o sentido tátil, o senso muscular que ajuda a criança na escrita. Por essa descoberta é que Montessori cria as letras de lixa, que trabalham essa questão do sentido tátil para a preparação da escrita, da mesma forma que vai criando os outros materiais à medida que observava as necessidades das crianças.

Os materiais especiais de trabalho desenvolvidos por Montessori possibilitam, então, a atividade do jogo, que permite à criança experimentar os materiais, repetindo a ação sobre o objeto quantas vezes forem necessárias para o aprimoramento do seu uso, o que conseqüentemente lhe autorizará o desenvolvimento da atenção, concentração e

---

<sup>14</sup> Para saber detalhadamente como são compostos e como devem ser utilizados determinados materiais, consultar a obra *Pedagogia científica: a descoberta da criança*.

constância na atividade, e o controle individual do erro. Esses pontos, para Montessori, eram essenciais para o desenvolvimento infantil e o comportamento social da criança. O controle da quantidade de materiais disponíveis às crianças era outro aspecto que preocupava a autora em relação ao preparo da criança para o comportamento social, já que, tendo poucos materiais de cada tipo, as crianças deveriam aprender a esperar e respeitar o outro indivíduo que estivesse usando o objeto que desejasse utilizar.<sup>15</sup>

Pode-se concluir que, nas atividades com os meios de desenvolvimento propostos por Montessori, a criança faz associações, adquire rapidez de raciocínio, atenção, concentração, memória, disciplina, e desenvolve a atividade motora. E eram atividades de escolha própria, já que eram elas mesmas, as crianças, que escolhiam os objetos que iriam utilizar, os quais Montessori percebia que as envolviam e lhes proporcionavam alegria, bem como exigiam um esforço agradável e desafiador. O material tem o papel mediador entre a criança e o conhecimento, “[...] descortina à inteligência caminhos que, sem eles, seriam inacessíveis nessa idade” (MONTESSORI, 1965, p. 170). Logo, brincar no método montessoriano não é só faz de conta ou jogar um jogo; é toda atividade, trabalho que a criança realiza com o objetivo de desenvolver-se, de aprender, de se apropriar individualmente das questões relativas ao seu meio social, de educar-se. Ensinar não é falar diretamente à criança ou fazer por ela. Ensinar é oportunizar a aprendizagem, organizando o ambiente, colocando ao alcance da criança os meios e os objetos, para que ela própria, na sua experiência, elabore e conquiste o próprio conhecimento e capacidades.

---

<sup>15</sup> Ver sobre a limitação em quantidade do material disponível às crianças em Montessori (1965, p. 107).

A intenção desta análise não é criticar o método elaborado por Montessori nem discordar dele, visto que as críticas à sua proposta e ao Movimento da Escola Nova do qual fez parte já foram feitas por diferentes estudiosos. Entre tais críticas, Alessandra Arce (2005b, p. 52) indica que,

Contudo, a autora parte de um ideal abstrato e a-histórico de criança e de desenvolvimento infantil; centram-se os processos educativos no desenvolvimento individual de cada educando, atrelando-os a esse processo. A sociedade, a historicidade humana, as questões econômicas são retiradas, o homem passa a ser fruto do que seu interior produz em contato com o ambiente no qual estava inserido, tendo como mediadores os cinco sentidos humanos. Sentidos estes fundamentais no método Montessori, que se encontra pautado em uma educação sensorial por meio de brinquedos auto-educativos.

De fato, na teoria Montessori não se veem a preocupação, o interesse, a menção ao sujeito econômico-social, as contradições dessa ordem que pudessem estar presentes na vida das crianças. Talvez também não seja possível afirmar que se trate da criança “genérica”, uma vez que a atenção, no ensino, é bastante particular para cada um, como a própria citação revela. É uma teoria que aponta a observação do ser criança em dada configuração sociocultural e dessas observações, estudos da psicologia, medicina e pedagogia da época, cria uma metodologia que servirá a todas as crianças ou pelo menos à maioria delas.

Montessori compreende o brincar na relação do sujeito com os objetos da cultura, uma primeira aproximação de cunho pedagógico dessa ideia que hoje permeia os estudos da infância. Que implicações, então, as escolhas teóricas sobre o brincar podem ter no ensino e na aprendizagem?

## 4.2 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR NA PEDAGOGIA FREINET

### 4.2.1 Quem foi Cèlestin Freinet

Cèlestin Freinet nasceu em Gars, no Sul da França, em 1896. Sua infância e começo da juventude se deram no campo em Provença. Em 1912 ele entra na Escola Normal de Nice. No entanto, em 1914 interrompe seus estudos, aos 18 anos, para participar da Primeira Guerra Mundial como combatente nas trincheiras, onde sofre grave lesão nos pulmões por gases tóxicos. Será, então, no pós-guerra, em 1920, que iniciará seu trabalho com crianças pequenas, na aldeia de Bar-sur-Loup, em uma pequena e malconservada escola. Recomeça a estudar sozinho. Observa e registra atentamente os interesses, os problemas e a personalidade das crianças. Interessa-se por Rebelais, Montaigne, Rousseau e, principalmente, Pestalozzi.<sup>16</sup> É aprovado nos exames de habilitação para a função de professor. Começa a questionar a eficiência das rígidas normas educacionais: filas, horários e programas oficiais. Percebe que o interesse das crianças estava fora da sala de aula. Surge, então, a ideia da aula-passeio.

---

<sup>16</sup> Informação veiculada em vídeo: *Coleção Grandes Autores: Cèlestin Freinet*, com apresentação de Rosa Maria Whitaker Sampaio.



Entre 1922 e 1924, Freinet participa do congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, a qual consistia no encontro dos grandes educadores da época, presidida por Ferrière. Ele viaja para conhecer as escolas novas com o objetivo de coletar informações para preparar a escola do povo, público para o qual desenvolveu sua pedagogia. Entre essas escolas que visita, estão escolas alemãs e soviéticas e mais frequentemente escolas Decroly, escolas Montessori e a Casa dos Pequenininhos, criada por Claparède. Entre essas viagens, sua ida à URSS contribuiu para sua posterior adesão ao Partido Comunista. Era ele um militante que na sua época ia de encontro à educação escolástica, reivindicando, portanto, uma educação ativa e alegre para os filhos do proletariado. Freinet procura uma nova técnica de aprendizagem de leitura e escrita. Durante vários anos cria técnicas e teorias nessa direção: texto livre, imprensa na escola, correspondência interescolar, livro da vida.

Em 1926, casa com Élise Lagir Bruno, uma artista plástica que teve fundamental influência na elaboração da ideia da livre expressão na pedagogia Freinet. Élise vai trabalhar com Freinet em Bar-sur-Loup. Em 1927, Freinet edita seu primeiro livro: *A imprensa na escola*. No mesmo ano é criada a revista *La Gerbe*, reunindo textos, poemas e desenhos das crianças de várias escolas da França. Nasce a Cooperativa do Ensino Laico (CEL). Realiza-se o Primeiro Congresso do Movimento Internacional de Material Impresso na Escola. Em 1928, Freinet deixa a aldeia de Bar-sur-Loup, pedindo transferência para Saint-Paul de Vence. No entanto, esse é um período difícil para os inovadores pedagógicos e Freinet começa a causar inquietações na cidade, pois seus métodos didáticos são reprovados pela conservadora comunidade. Em 1933, Freinet é considerado pelo grupo local como “revolucionário” e é exonerado, pela prefeitura local, do seu cargo de professor. Em 1934, demite-se do ensino público.

E em outubro de 1935, inaugura a primeira escola proletária particular da França, a Escola Freinet, a qual constrói junto com Élise. Ainda em 1935, no Congresso Internacional do Ensino, Freinet apresenta suas ideias em defesa da criança: Frente da Infância. Nessa época forma-se a Liga Educacional Francesa, que copiou integralmente o projeto de Freinet, iniciando, a partir daí, a Reforma do Ensino francês. Em 1939, com o início da Segunda Guerra Mundial e a França ocupada pela Alemanha nazista, Freinet é preso, acusado de ser um perigoso líder da resistência, tanto pela sua participação no Partido Comunista como por suas atividades inovadoras no campo pedagógico. Sua escola é destruída e ele é levado a um campo de concentração, onde fica muito doente. Élise organiza uma ampla campanha pela libertação de Freinet. E, em 1941, ele sai da prisão e é acolhido pelos membros da Resistência Francesa.

Terminada a guerra, Freinet e a esposa voltam para Vence e reconstroem tudo. Todo o movimento se reorganiza, chegando em 1948 a ser composto de 20 mil participantes. Depois do fim da guerra, passou a ser chamado com frequência a colaborar com políticas oficiais e foi acusado de pensador burguês pelo PC, do qual se desligou na década de 1950. No entanto, Freinet nunca abandonou sua crença no socialismo nem seus planos de colaborar para a criação de um ensino de caráter popular. Em 1955, o grupo Freinet lidera um movimento contra o excesso de alunos nas salas de aula conhecido como “25 alunos por classe”. Em 1966, em Vence, Freinet morre e Élise continua sua obra até 1984, ano em que também falece.

#### 4.2.2 O contexto histórico e a matriz teórica da pedagogia Freinet

A partir do histórico de Freinet apresentado anteriormente, podemos observar que o contexto em que ele viveu e construiu sua obra foi aproximadamente ao longo de cinco décadas e meia no século XX, desde 1912, quando inicia sua inserção na pedagogia ao ingressar na escola normal, até seu falecimento, em 1966. Nessa época a França vivia um grande mal-estar social e uma crise econômico-financeira muito grave. Na Europa em geral era um tempo de mudança social, política, econômica e cultural. Está neste período acontecendo uma renovação pedagógica caracterizada pela crítica à educação escolástica, a qual se convencionou chamar de educação tradicional. Afirmam-se, portanto, na pedagogia desse período experiências educativas inspiradas em princípios bem diferentes daqueles que se faziam valer na escolástica: são as propostas das Escolas Novas.

Freinet, por sua experiência de vida e também por sentir-se incomodado em sua prática com aquele modelo austero de educação, interessa-se por essas novas propostas, nas quais vai buscar inspiração para seu trabalho. Portanto, seu caráter antiautoritário e sua opção pedagógica foram influenciados não somente pela situação político-social do seu tempo, mas também pela escolha por interlocutores que iam ao encontro daquilo que ele acreditava.

Quando se fala em Freinet, logo se pensa em proposta metodológica e em técnicas educativas. Sem dúvida, esse autor, ao romper com a escola tradicional, se preocupou em propor técnicas de ensino diferenciadas, as quais ele denominava de *técnicas educativas*. Ele próprio, segundo Élise Freinet, não trata sua proposta como método, pois afirma que os processos de solução que os homens trazem ao problema da educação, os quais procura

estudar em toda a sua complexidade (ritmo do trabalho escolar, organização social e material da escola, conhecimento sobre as características específicas da criança etc.), são incompletos, tais como os indivíduos que os desenvolvem, e, portanto, sujeitos a mudanças e aperfeiçoamentos para um avanço em direção ao que se almeja como um ideal educativo.

Faz uma distinção entre *método de educação* e *técnicas de trabalho*, a fim de que não se continue a confundir a obra de educação e de libertação com os instrumentos que permitirão edificá-la, e que não se isolem as pesquisas *práticas* do grande problema social, político, econômico e filosófico que é a procura de um método de educação popular (FREINET, 1979, p. 71, grifos da autora).

No entanto, sua obra não se resume às técnicas de trabalho<sup>17</sup> propostas por ele. Elas surgem, como já indicávamos anteriormente, fundamentadas em diferentes interlocutores – entre os renascentistas Rabelais e Montaigne; entre os iluministas Rousseau e Pestalozzi; entre os pensadores do Movimento da Escola Nova Decroly, Montessori e Claparède –, bem como em modelos de escolas alemães e soviéticas. Era nesses interlocutores que Freinet buscava, então, fundamentos para uma educação libertadora da classe trabalhadora, não do ponto de vista de uma resposta prática imediata, mas do ponto de vista científico, defendendo o não isolamento das pesquisas práticas, tais como aquela que ele próprio realizava a partir de observações e registros dos

---

<sup>17</sup> Abordaremos suas técnicas posteriormente.

acontecimentos de sua prática como professor de crianças dos anos iniciais.

De acordo com Cambi (1999), François Rabelais (1493-1553) foi um francês de orientação humanista que se opôs claramente à educação escolástica, julgando ser esse um tipo de educação abstrata feita pela “indigestão” de manuais inúteis. Sugere, então, um saber humanístico caracterizado pela articulação de estudo e jogo intimamente articulados. O homem por ele concebido era, sobretudo, livre.

Montaigne (1533-1592), também francês, segundo Cambi (1999), fez severa crítica às práticas educativas com posições escolásticas de sua época, que se caracterizavam por uma educação autoritária e sem vínculo com a experiência concreta. Já naquela época havia uma preocupação dele com a formação da capacidade crítica dos alunos. Seu ideal formativo resume-se à seguinte expressão: “melhor uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia”. Propõe que sejam respeitadas as peculiaridades do estudante e que se conceda espaço na escola à observação da realidade. Segundo ele, “tudo que nos rodeia é tão válido quanto um livro”. Não pretende com isso desvalorizar a aprendizagem derivada da tradição clássica, mas sim ressaltar a importância de harmonizar esse tipo de aprendizagem com as exigências da vida cotidiana. “[...] ainda que Montaigne não elabore – como foi dito – um verdadeiro sistema de pensamento pedagógico, apresenta algumas felizes intuições que antecipam elementos próprios da pedagogia moderna e contemporânea” (CAMBI, 1999, p. 270).

Percebem-se, portanto, nas ideias propostas por Freinet as influências do pensamento renascentista de Rabelais e Montaigne, que, apesar de suas especificidades, convergiam para uma proposta de educação humanista na qual ambos eram propensos à reforma e críticos da educação escolástica. É possível que estejam no estudo desses pensadores a matriz humanista de Freinet; sua luta

contra a escolástica; sua proposta oposta aos manuais escolares;<sup>18</sup> a relação entre estudo e trabalho-jogo,<sup>19</sup> que se relacionam em sua proposta de tal forma que se confundem; a defesa que faz a favor do respeito à natureza da criança, de seus interesses, de sua forma particular de raciocínio e lógica; a afirmação de que a escola deva ser um espaço relacionado à realidade da criança, ou seja, integrada na natureza, no meio, na comunidade em que vive, “coloca em primeiro plano de seu ensino um estudo do *meio local*” (FREINET, 1979, p. 96).

A centralidade que Freinet dá em sua obra à livre expressão, ao deslocamento do eixo educativo do professor para a criança, ao valor à vida da criança, suas necessidades e possibilidades, à afirmação de que a vida se prepara pela vida e, portanto, de que “a educação é a adaptação ao meio da ascensão do indivíduo para a eficiência total do seu ser” (FREINET, 1976, p. 36) nos parece ter origem em Rousseau, que já trazia essas discussões em suas obras.

Parece-nos que Freinet busca subsídios teóricos também em Pestalozzi, na medida em que este último apresentava interesse pela educação popular, inclusive participava de movimentos sociais de sua época. Pestalozzi indicava uma estreita relação entre pedagogia e sociedade, em que a ação educativa tem o dever de emancipar, integrando o indivíduo à sociedade. Cuidou de crianças abandonadas em difíceis condições durante o período de guerra e invasões. Seu pensamento é orientado pelos princípios rousseauianos da educação natural. Dava ênfase às atividades dos alunos e estimulava atividades como desenho, contos, modelagem e atividades ao ar livre. Tais atividades são também propostas na pedagogia

---

<sup>18</sup> O livro *O itinerário de Célestin Freinet*, de Élise Freinet (1979), traz uma seção no Capítulo 2 intitulada *Abaixo aos manuais escolares*.

<sup>19</sup> Trataremos mais especificamente deste conceito no decurso do capítulo.

Freinet. Uma das suas principais técnicas eram as aulas-passeios, que valorizavam as atividades ao ar livre.

O próprio Freinet indica sua simpatia com a obra desses autores, do quais procuramos até então indícios de influência sobre sua proposta, na medida em que critica chamar de método a prática de instruir o povo, até então a única preocupação da educação:

O bom senso de Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, está em vias de retomar seus direitos. Para educar-se, já não basta que a criança engula todas as matérias que lhes apresentamos de uma maneira mais ou menos tentadora; é preciso que aja por si mesma, que crie. É preciso, sobretudo, que viva realmente num meio normal, e não que adormeça em nossas modernas ‘jaulas de juventude cativa’ (FREINET, 1979, p. 70).

Freinet nos parece resgatar o que chama de bom senso desses pensadores para delinear na história o movimento que se dava, o qual ele próprio defendia, de deslocamento do eixo educativo da escola, em que a criança passa a ser o centro e não mais o professor; não será mais o professor quem instrui, mas a própria criança que se educa e aprimora com o auxílio do professor. Freinet nos afirma que “a frase de Montaigne, ‘cárceres de juventude cativa’ o irrita. Ah, se as crianças pudessem falar!” (FREINET, 2004, p. 58) e revela que as crianças falam sim. No entanto, para isso, é necessário deixá-las

falar, dar-lhes a palavra e ensiná-las “a dignidade de seus próprios pensamentos”.<sup>20</sup>

Os interlocutores contemporâneos de Freinet foram os teóricos do ativismo europeu, entre eles Decroly, Claparède, Ferrière e Montessori. Élise Freinet (1979) nos indica que ele visita com certa assiduidade as novas escolas que, na Europa, são vanguarda da pedagogia mundial de sua época, tais como as escolas Decroly, as escolas Montessori e a Casa dos Pequenininos, criada por Claparède; e nos traz a informação de que “o Movimento Freinet adere, ademais, em sua totalidade à *Liga Internacional de Educação Nova*, presidida pela alta personalidade de Adolphe Ferrière” (FREINET, 1979, p. 75). Portanto, buscamos alguns aspectos da discussão que aí se trava para a formação da pedagogia Freinet, na leitura sobre esses educadores e nas próprias indicações que Freinet faz a eles em suas obras.

Podemos afirmar que Freinet parte da ideia dos *centros de interesse* de Decroly para tratar do que viria a chamar de *complexos de interesse*. Segundo Élise (1979), Freinet criticava a proposta dos centros de interesse do médico belga, que propõe que os conhecimentos devam partir das necessidades fundamentais da criança, pois temia que acabassem se tornando um plano limitativo estabelecido pelo professor, que acabaria transformando-se em um ensino enciclopédico, massivo e sem alma, já que Decroly falava na necessidade de despertar o interesse na criança, como se esse não existisse fora da sala de aula. Portanto, Freinet prefere falar em *complexos de interesse*, pois afirma que a escola de trabalho proposta por ele está no centro da vida e condicionada por múltiplos aspectos dessa vida. Cabe, então, às crianças escolher nesses

---

<sup>20</sup> Para exemplificar esta afirmação, Freinet relata nas páginas 58 e 59 do livro *Pedagogia do bom senso* um poema, de nome *Pensionato*, escrito por uma menina de 14 anos. Esse poema revela a capacidade e a sensibilidade crítica da criança diante da realidade dos pensionatos.



complexos aquilo que lhes interessa e convenha. É também dos estudos de Decroly que se afirma a ideia de que a psique da criança é caracterizada por uma visão global, ou seja, “[...] toda atividade de aprendizagem parte na criança de uma abordagem global em relação ao ambiente, que deve ser respeitado no ensino” (CAMBI, 1999, p. 528). Essa concepção global é justamente a base da pedagogia Freinet.

Edouard Claparède, outro pensador indicado como um dos interlocutores de Freinet, também integrante do Movimento da Escola Nova, defendia que a criança devia ser um participante ativo da própria educação motivada pelos seus interesses, que conseqüentemente estariam associados às suas necessidades. Para ele, a escola deve oferecer diferentes opções de atividades para que a criança possa escolher livremente. Indica-nos Gadotti que Claparède considerava a infância como

[...] um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. Todo ser humano tem *necessidade vital* de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras, que não são apenas uma diversão, mas um verdadeiro trabalho (GADOTTI, 1993, p. 153).

Freinet (1978) também indicava essa necessidade vital da criança pela descoberta, pela experimentação, pelo agir, pela pesquisa, pelo brincar e pelo trabalho, que, para ele, era considerada como todo tipo de atividade que tem como objetivo saciar as necessidades funcionais dos sujeitos. Para ele, é essa experiência ativa e efetiva que fica gravada no corpo, no comportamento da criança, ou seja, ela adquire, nesse caso, um sentido quase orgânico, portanto, profundo e inapagável.

Segundo Cambi (1999), uma das figuras mais empenhadas no projeto da escola ativa foi certamente Adolphe Ferrière. Outro pensador genebrino com o qual Freinet manteve contato, já que temos a indicação de que foi ele quem dirigiu a Liga Internacional de Educação Nova, da qual Freinet participou pessoalmente. Ferrière defendia claramente os direitos e as necessidades da criança, assim como os outros ativistas dos quais vimos falando até então, direitos e necessidades que, para ele, estão associados à livre atividade. Para Ferrière, “A escola deverá transformar-se profundamente, colocando no centro de suas atividades tanto o jogo como o trabalho, geralmente posto à margem da escola tradicional” (CAMBI, 1999, p. 530). Freinet edifica sua obra justamente na ideia da *Escola do trabalho* e indica que jogo e trabalho têm função sincrônica na aprendizagem.<sup>21</sup>

Freinet falava em *experiência tateada*, a qual define por recursos psicológicos mecânicos que permitem ao indivíduo vivenciar experiências que, quando bem-sucedidas, pela repetição se automatizam e acabam por se fixarem em regras de vida. Segundo o próprio Freinet (1976, p. 223-224), essa experiência já era oferecida às crianças que participavam das escolas Montessori, nas quais tinham a possibilidade de agir, comparar, experimentar.

A senhora Montessori viu, muito bem, que as crianças têm antes de mais nada necessidade de prosseguir a sua experiência *tacteada*. Só que – em parte por necessidade social, reconhecemo-lo – ela as fechou numa gaiola em que introduziu objetos escolhidos,

---

<sup>21</sup> Trataremos mais especificamente dos conceitos trabalho-jogo e jogo-trabalho na sequência deste capítulo.

sobre os quais deve e tem que se exercer a experimentação infantil. A coleção é relativamente variada; é engenhosa. Confesso até que esse material educativo é capaz de, – mais diretamente do que a riqueza das nossas reservas, – preparar para alguns dos gestos que a civilização colocou em primeiro plano: atar sapatos, abotoar o casaco, pôr a mesa, medir e comparar objetos, imagens ou formas geométricas. Não subestimamos, nem desprezamos esta contribuição de um período pedagógico que hoje pensamos ter já acabado: este material educativo terá o seu lugar, embora melhorado, nas salas que se hão de arranjar no centro da reserva, para que as crianças o possam encontrar, se o desejarem, quando as condições climáticas ou outras não permitirem a experimentação ao ar livre.

Diz ele ser a experiência montessoriana um primeiro passo, já que lhe falta a experiência viva e natural que esse autor defende tanto em sua obra.

Finalmente, buscamos indicar a influência da educação soviética na formação de Freinet. Élise Freinet relata que, “fora seu domínio pedagógico, Freinet já tem uma ampla cultura humana e uma filosofia de orientação decorrente do *materialismo dialético*” (FREINET, 1979, p. 120, grifos da autora). No entanto, revela que Cèlestin não faz nenhum uso explicativo dos fundamentos do materialismo histórico, mas são eles que lhe deram uma visão mais vasta do fenômeno humano e da vida. Ele percebia como lei da vida uma realidade de contradição que sabemos ser uma categoria de análise dialética. E

punha como uma contradição a necessidade de a criança proletária fazer suas conquistas diante da opressão da sociedade capitalista, que impunha a ela diversos obstáculos. Para ele, a escola do povo se insere no cerne da alienação. Sabemos também que é no pensamento marxista que Freinet busca o entendimento do que foi a guerra vivida por ele nas trincheiras, o que, possivelmente, o levou a visitar escolas da URSS e engajar-se ao Partido Comunista no ano de 1925, conforme lembra Élise Freinet (1979).

No próprio conceito da *livre expressão* sobre o qual edificou sua obra, Freinet buscou chegar ao âmago da contradição, investigando desde a origem o fenômeno da vida. E o faz muito bem nas obras *Ensaio da psicologia sensível 1 e 2*, elencando as *leis da vida* que justificam essa origem da vida humana e sua forma de aprendizagem a partir das *experiências tateadas*, que têm sua matriz numa “espécie de reação mecânica entre o indivíduo e o meio, na procura de seu poder vital” (FREINET, 1976, p. 57-58). Das *experiências tateadas*, nas quais o indivíduo adquire êxitos repetidos, passa à repetição automática do ato até tornar-se uma regra de vida. Para ele, essa é a lei do comportamento de toda a vida orgânica. Esse é o processo de ocupação material do indivíduo, que daí ascende lentamente ao pensamento inteligente; pensamento esse que define a permeabilidade aos ensinamentos da experiência. Segundo Élise, “[...] a idéia marxista da passagem do conhecimento *sensível* ao conhecimento *lógico* era fértil em significação e importância. Testemunhava um processo único de unidade, de totalidade do ser, e abria caminho para uma psicologia materialista” (FREINET, 1979, p. 121-122, grifos da autora).

E nos parece que, baseado nessa ideia de caminhar rumo a uma psicologia materialista, Freinet construiu sua “teoria experimental” com o intuito de relacioná-la dialeticamente à “prática experimental”. Será essa

psicologia materialista a estrutura da construção psicopedagógica de Freinet, que se sustenta no pensamento sensível e no trabalho. A própria visão de trabalho de Freinet está associada à visão de trabalho marxista, já que, para ele, o trabalho é uma “necessidade orgânica” dos seres humanos de uso do próprio potencial numa tarefa tanto individual quanto social com objetivo esclarecido e compreendido. O esforço deve, portanto, estar ligado a todo o seu comportamento, não só econômico e social, mas também psíquico. Freinet indica que a escola popular é alienada, semelhante ao trabalho na sociedade capitalista. E propõe, então, uma escola transgressora para o povo, em que o trabalho escolar se aproprie e tome a forma do trabalho proposto de uma visão socialista, materialista histórica. Inclusive Freinet faz uma analogia entre a escola alienada e uma caserna<sup>22</sup> (provavelmente se utiliza desse exemplo pela experiência que teve como soldado do exército) para questionar se a escola devia ter esse caráter ou se devia ser como propõe, um “canteiro de obras”.

[...] a Escola será esse canteiro em que a palavra trabalho aparecerá em todo o seu esplendor, ao mesmo tempo manual, intelectual e social, no seio do qual a criança nunca se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana! (FREINET, 2004, p. 104).

Percebe-se, portanto, que Freinet faz uma análise crítica das propostas dos autores citados até então, principalmente daqueles que eram seus contemporâneos, fazendo uso daquilo que considerava apropriado de suas

---

<sup>22</sup> A analogia mencionada encontra-se no capítulo *Será a escola caserna ou canteiro de obras?*, do livro *Pedagogia do bom senso*, páginas 104 e 105.

obras. E nos sentimos seguros em afirmar que sua concepção pedagógica tinha uma matriz materialista histórica, na medida em que percebemos o papel prioritário que o trabalho tem na escola para ele e, portanto, a centralidade que dá a essa atividade humana na formação do homem. Justamente na época em que Freinet visita a Rússia, no período pós-revolucionário, está se “[...] efetuando uma atualização pedagógica e didática, ligando-se em particular à experiência da ‘escola do trabalho’” (CAMBI, 1999, p. 558).

Nessa tentativa de contextualizar historicamente a pedagogia Freinet e buscar sua matriz teórica, foi possível vislumbrar, de certa forma, que a proposta de uma escola democrática, que tem sua centralidade na criança e não mais no adulto e nos conteúdos somente, que coloca no centro das atividades escolares o trabalho, o jogo, o brincar e a experiência cotidiana da criança, é uma mudança que se dá ao longo da história da pedagogia, fruto de muitos embates teóricos e de disputas de projetos que defendem diferentes interesses políticos, econômicos e sociais ao longo da história.

#### **4.2.3 As técnicas educativas de Freinet**

Ao mesmo tempo que buscamos a matriz científica da obra de Freinet, não queremos correr o risco de priorizá-la diante das suas técnicas educativas, as quais procuraremos ilustrar neste texto. O próprio Freinet indica que não se deteve por muito tempo na justificação teórica de suas técnicas, no entanto, ao longo da leitura de suas obras, pudemos delinear essa fundamentação teórica. Nossa intenção neste momento é revelar esse movimento dialético entre teoria e prática que Freinet tanto defende, valorizando o conhecimento produzido no cotidiano, e não somente o conhecimento científico.

O texto livre, a tipografia, o material impresso, o jornal escolar, o cinema, a fotografia, o rádio, o gravador, as conferências, as aulas-passeios e as correspondências interescolares são instrumentos e técnicas colocadas à disposição das crianças, através das quais Freinet propunha um ensino com as raízes no meio em que se vive, por meio do trabalho efetivo que respondesse às necessidades funcionais dos indivíduos e que exigisse a cooperação. Essas técnicas eram utilizadas por ele para atrair a atenção, a observação e a concentração das crianças e surgiram a partir da experiência prática do autor, através da observação da ação escolar cotidiana.

O texto livre “é um documento humano que abre caminhos infinitos na vida da criança e que por preço algum se deve escolarizar e menos ainda ‘escolastizar’” (FREINET, 1977a, p. 373). Portanto, é a criança quem escolhe o tema, o tempo e a forma com que irá produzi-lo. O texto livre pode ser um desenho, uma pintura, um poema, uma música ou até mesmo um texto oral que pode ser transcrito no quadro para que, em conjunto, os alunos analisem, aperfeiçoem e posteriormente o copiem. Essa atividade surgia nas aulas de Freinet naturalmente a partir das *aulas-passeios* ou de alguma curiosidade que partia das crianças. Esses textos eram impressos através da *impressora* e do *linógrafo* para, então, serem enviados para seus correspondentes e anexos ao *livro da vida*<sup>23</sup> ou ao *jornal escolar*, que servia para comunicação entre escolas, pais e comunidade.

Os aspectos mais marcantes e mais demonstrativos da livre expressão

---

<sup>23</sup> Livro da vida é uma espécie de diário de aula ao qual são anexos os registros de pesquisas, textos, desenhos, pinturas, recortes, notícias, fotos, tudo o que for considerado relevante pelo grupo, registrando a livre expressão dos alunos. Ele permite às crianças exibirem suas diferentes formas de ver a aula e a vida, bem como visualizem a evolução do trabalho.

é, sem dúvida, o desenvolvimento da cultura artística e literária da infância: desenhos e pinturas, poemas, descrições e peças de teatro, criações musicais, não são sucessos acidentais, e sim criações sem eclipses, que alimentam sem fim, exposições, revistas, encontros de crianças mergulhadas na criatividade natural que as apaixona (FREINET, 1979, p. 141).

O texto livre é, portanto, um dos principais demonstrativos da livre expressão que terão como uma de suas motivações a tipografia, a qual é uma técnica de trabalho livre e criador.

[...] ela [a tipografia] abriu horizontes novos e uma pedagogia baseada nos verdadeiros interesses, geradores de vida e de trabalho. De repente, restabeleceu a unidade do pensamento, da atividade e da vida infantil; integrou a escola no processo normal de evolução individual e social dos alunos (FREINET, 1977a, p. 204).

No entanto, não era somente o uso da tipografia, da impressora e do linógrafo que Freinet propunha fazer na escola. As crianças apropriavam-se também do uso de outros meios tecnológicos que, para a época, eram totalmente inovadores no meio escolar, tais como jornal, cinema, fotografia, rádio, gravador, vitrolas e discos. Era o uso de instrumentos de ação social, de organização coletiva da vida na sociedade que ele trazia para dentro da escola com o objetivo de preparar os alunos prática e experimentalmente para suas funções de homens. Freinet



faz uso das técnicas das fitas gravadas e educativas para registrar as sequências de aprendizagem com precisão, as quais eram feitas pelo professor e pelos alunos em colaboração. O espaço escolar, portanto, era vivenciado pelos alunos e pelo professor como uma cooperativa escolar, ou seja, o trabalho que nela acontecia era baseado na cooperação. Nessa forma de organização todos têm direito de opinar sobre as decisões coletivas do grupo; logo, os objetivos, os meios e os princípios através dos quais orientarão seu trabalho são definidos no coletivo. Tal vivência escolar estaria preparando as crianças para a vida em sociedade numa perspectiva socialista.

Percebendo o interesse das crianças para aquilo que estava fora da sala de aula, surgiu para Freinet a ideia das *aulas-passeios*, que oportunizavam aos alunos vivenciarem a *aptidão natural* que os indivíduos têm de pesquisar, procurar, sondar e medir. Nesses passeios as crianças observavam e recolhiam diferentes elementos da natureza e do meio físico e social, ao qual estão inseridos, realizavam registros, entrevistas, coleta de documentos, para na volta à sala de aula averbarem coletivamente suas descobertas.

Os programas que são a exigência do ensino e preveem os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas escolares (língua, matemática, ciências, história, geografia) são respeitados na proposta pedagógica de Freinet, o que muda é a maneira como são desenvolvidos. O estudo dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento se dá, portanto, vinculado à realidade, conforme surge a necessidade de compreensão de determinados conhecimentos para o entendimento dos temas de interesse do grupo.

[...] esses programas, que podem ser “vividos” pelo estudo do meio, pelas enquetes, pelas investigações, todos eles métodos de um conhecimento direto que vai servir

de suporte a um conhecimento mais amplo, o qual exige uma documentação que se vai enriquecendo de ano para ano, classificada no *fichário escolar cooperativo* (FREINET, 1979, p. 104).

O fichário escolar cooperativo era, portanto, uma técnica coletiva, constante e meticulosa que proporcionava o acúmulo de documentos; era composto de fichas com assuntos específicos que, na hora da avaliação, serviam de análise para o professor em suas futuras intervenções. O fichário autocorretivo é outra técnica que se caracteriza por um conjunto de fichas: umas com problemas e outras com as soluções relacionadas aos conteúdos relativos às diferentes áreas do conhecimento. Essa é uma forma de respeitar o ritmo de cada estudante e oportunizar uma atividade adicional àqueles que precisam rever alguma ideia que não tenha ficado muito clara.

O controle é previsto na proposta de Freinet de uma maneira bem diferente daquele realizado na escola tradicional. A organização escolar, nesse caso, ocorre através dos *planos de trabalho* e dos *certificados*. A técnica dos planos de trabalho é adaptada, segundo Élise (1979), do trabalho adulto para a escola com as mesmas motivações e finalidades. São as próprias crianças que definem o que vão fazer e o momento em que vão realizar as atividades, respeitando seus próprios ritmos. Essas definições são feitas já no início do ano, no momento em que o professor apresenta o programa curricular aos alunos e propõe que definam como será seguido, e então em conjunto dividem por planos semanais. Existe um modelo de gráfico que faz parte de uma *caderneta escolar* em que a criança anota o seu próprio trabalho semanalmente, na qual os saberes adquiridos por ela ficam registrados. Nessa caderneta não se faz uso de nenhum tipo de classificação, portanto é um documento pessoal no qual não há notas

para quantificar o conhecimento e é identificada com a foto de cada criança.

Élise (1979) indica que outro meio de controle das capacidades desenvolvidas pelas crianças são os *certificados*. Eles apresentam duas formas: *certificado obrigatório* e *certificados acessórios*. O primeiro serve para certificar que a criança alcançou os objetivos propostos no currículo, e o segundo indica as tendências e as aptidões das crianças, que devem ser valorizadas na escola.

Outra prática adotada na escola Freinet como forma de avaliação do comportamento social dos estudantes é o *jornal mural*. Ele é composto de um cartaz no qual estão registradas as seguintes frases: *Eu critico*, *Eu felicito*, *Eu gostaria* e *Eu realizei*. Geralmente esse cartaz fica em um lugar de destaque e acessível às crianças para que possam contribuir com seus registros, que envolvem críticas, desejos, opiniões. Ele é lido nas conferências e, a partir da discussão sobre os registros nele impressos, são feitos encaminhamentos que oportunizam uma tomada de consciência pela comunidade escolar.

Finalmente, podemos perceber a relação dialética que existe entre essas técnicas criadas por Freinet e a teoria que dá base à sua elaboração, já que podemos entendê-las numa relação de simultaneidade, em que os princípios científicos dão sustentação às ações e, ao mesmo tempo, são verificados nelas. Há como verificar na prática dessas técnicas o mesmo sentido dinâmico que há na vida, confirma-se, então, uma das principais leis da pedagogia Freinet: “A vida se prepara pela vida”.

#### **4.2.4 O ensino e o brincar na proposta Freinet**

Para compreender o que são o ensino e o brincar, bem como a relação que existe entre essas duas atividades

na escola de anos iniciais para Freinet, iniciaremos pela análise da compreensão de educação desse pensador. O próprio Freinet (1976, p. 212) afirma:

Despojamos a palavra educação do seu conteúdo de formação didática e de aquisição sistemática de conhecimentos, conteúdo com que a carregou um longo mal-entendido escolar. E restabeçamos a realidade das coisas. No princípio, trata-se de uma educação de reflexos e de tendências, de uma harmonização das regras de vida no sentido de uma ação ponderada, inteligente e eficaz dos recursos-barreiras.

Educação, portanto, é, para Freinet, mais do que a aquisição sistemática de conhecimentos, ela se dá desde o nascimento. É inicialmente a educação de reflexos, já que na origem da vida o indivíduo tenta vencer suas incapacidades por recursos exclusivamente fisiológicos, os quais ainda não se encontram carregados de conteúdos cerebrais ou psíquicos. Nesse momento da vida, educar está associado ao cuidado em identificar a necessidade do bebê através dos sinais dados por ele e saciá-la. “A mecanização dos reflexos é condição necessária do desenvolvimento ulterior. É nosso dever estimulá-la e facilitá-la” (FREINET, 1976, p. 67). Regras de vida vão sendo então estabelecidas junto ao bebê através da repetição automática do ato bem-sucedido até que sejam automatizadas em seu comportamento. É importante lembrar que essas regras de vida devem ser concebidas sempre em função da criança para que não se tornem submissões e consequentemente domesticação em vez de educação. É a capacidade inteligente que têm os indivíduos de serem permeáveis aos ensinamentos da experiência, que

possibilita que os atos passem de uma reação exclusivamente mecânica para a utilização de recursos que passem a ter conteúdos cerebrais e psíquicos, tais como imaginação, memória e raciocínio.

Na proposta de educação de Freinet, esses conteúdos cerebrais e psíquicos são denominados funções acessórias. A inteligência e essas funções acessórias, portanto, deixam de ser cultivadas por si próprias para serem desenvolvidas em função do trabalho. Logo, o elemento essencial da educação para Freinet (1976, p. 134-135) é o trabalho. Para ele, “[...] o que conta, sobretudo é a sólida construção dos indivíduos e essa construção não se realiza apenas com a imaginação e o sonho, ou pela aquisição formal, mas pelo trabalho servido por instrumentos adaptados [...]”. Esses instrumentos adaptados dos quais fala Freinet são os utensílios, definidos por ele como tais na medida em que o indivíduo se apropria de um objeto para lhe facilitar uma ação e posteriormente faz uso desse mesmo objeto para outras diferentes ações que não a primeira para a qual o utilizou. Portanto, a capacidade que o sujeito tem de dar ao objeto uma variedade de outros atributos é o que lhe dará o seu caráter de utensílio. “[...] O utensílio, instrumento específico do progresso e da civilização, não tem outra função senão acelerar a experiência através da tentativa experimental, para um mais rápido êxito na adaptação dos atos essenciais da vida” (FREINET, 1977c, p. 163). Todo ser humano desde a infância recria, se apropria, através dos utensílios, das experiências dos antepassados. Freinet fala em revivê-las e repensá-las. A língua, a escrita, a leitura, os gritos, as mímicas, os gestos e as palavras são, por conseguinte, utensílios que ele considera como prolongamento das mãos e dos dedos e que permitem ir mais longe e mais alto.

Freinet indica (1976, p. 176) que,

No princípio da vida, não existe uma faculdade a que chamamos inteligência ou razão e que seria suscetível de guiar as crianças numa escolha consciente dos diversos recursos possíveis para satisfazer suas necessidades primordiais. Inteligência e razão são apenas uma consequência da faculdade que os indivíduos têm de recordar as experiências tentadas e de comparar e interpretar os resultados delas em função de seu dinamismo vital. Mas, previamente, têm que ser feitas tentativas e experiências, sem as quais é evidente que não pode haver recordação, nem comparação.

Portanto, de nada adianta querer inculcar na criança o resultado das experiências dos adultos, pois ela aprende somente quando vivencia a experiência, ela precisa agir sobre o objeto de estudo. Por exemplo, a partir da vontade ou necessidade de se comunicar com alguém que esteja distante, surgirá a exigência do uso da escrita, a qual é um recurso, um utensílio que exigirá do indivíduo o uso das funções acessórias (memória, imaginação, pensamento, atenção, raciocínio) e, ao mesmo tempo, possibilitará seu desenvolvimento à medida que forem usadas. Será a partir das tentativas, de uma longa vivência *tateada*, no caso desse exemplo do uso da escrita como instrumento de comunicação, que serão forjadas, então, sua inteligência e razão, que nada mais são que a ampliação do uso das funções acessórias. É no ato dessa experimentação que surge a necessidade de uso e conseqüentemente há o desenvolvimento dessas faculdades que possibilitam a recordação, a comparação, a interpretação.

Freinet defende que a possibilidade de tatear, experimentar, comparar, agir e brincar da criança deve ser uma experiência viva e natural, logo a escola deve integrar o seu processo no processo da natureza e da vida social, ou seja, as atividades escolares devem estar associadas às necessidades de vida da criança. Na pedagogia Freinet, aprender a ler e escrever, por exemplo, será como aprender a andar, a falar, a ouvir, a cantar, a dançar, a exprimir-se, a desenhar, a pintar, a raciocinar, ou seja, aprender a viver. É, portanto, uma pedagogia inteiramente ativa que parte da experiência para o científico. A proposta de Freinet (1977b) é partir do interesse infantil exteriorizado em atividades de livre expressão, entre elas o texto livre, a tipografia e a correspondência interescolar, para então ir *enxertando* as disciplinas previstas no programa.

Na escola Freinet, “[...] a criança é considerada tal como ela é, com seus interesses particulares, com seu raciocínio e sua lógica especial [...]” (FREINET, 1979, p. 53). O professor terá a função de organizar e preparar o espaço e os meios para que a própria criança se eduque. Deixamos claro que não há uma negação da ação do professor, pelo contrário, ele é quem ajuda a criança nesse processo, a escuta e incita, facilita as fases de tentativa da criança com exemplos vivos e dinâmicos, numa relação de colaboração. “É o indivíduo que deve construir as bases sólidas de suas aprendizagens, recorrendo aos adultos e ao meio como auxiliares que favorecem sua ascense: existe, então, educação” (p. 133).

Em poucas passagens de suas obras, Freinet fala direta e exclusivamente do brincar, mas, a partir da sua concepção de educação e ensino da qual tratamos até aqui, podemos perceber que é na sua proposta de *educação pelo trabalho* que está o eixo da relação entre ensino e brincar. Freinet indica que a criança “[...] deve, e quer, desde muito cedo, executar ela própria as tarefas exigidas pela satisfação das necessidades e é isso que é próprio da função do trabalho” (FREINET, 1978, p. 100). Se o

trabalho é, portanto, o cerne de sua proposta educativa, função pela qual o indivíduo busca a satisfação de suas necessidades, na escola é voltado para essa função que está o ensino, ou seja, o ensino caracteriza-se pela ação que parte do adulto para a criança, num processo de colaboração para que a atividade infantil se efetive e potencialize. Freinet estabelece na obra *Ensaio da psicologia sensível 2* uma classificação dessas atividades infantis na qual define como período do trabalho justamente a fase da idade escolar. Esse período do trabalho é a etapa do jogo, da brincadeira específica da infância. Portanto, “[...] jogo e trabalho confundem-se, dado que o jogo não passa de uma forma de trabalho mais bem adaptada que o trabalho arbitrário dos adultos às necessidades funcionais das crianças, e que se desenrola num meio e num ritmo verdadeiramente à sua medida” (FREINET, 1978, p. 105).

Nessa perspectiva o brincar é a atividade que corresponde ao trabalho no período da infância, porque é através dessa atividade que o indivíduo busca a satisfação de suas necessidades individuais e sociais dessa etapa de sua vida. Logo, jogo e trabalho para Freinet são ambos grandes funções sincrônicas na aprendizagem. Contudo, o trabalho tem uma prioridade orgânica, pois acontece desde o início da vida, sendo inicialmente um trabalho motor instintivo. Só depois em um segundo estágio, o que se associa à idade escolar, que o jogo passa a ser essencial à criança, tendo a função do que ele define como trabalho. Freinet qualifica, então, de *trabalho-jogo* as atividades que têm por objetivo satisfazer as necessidades funcionais da criança e que são, nesse sentido, procuradas naturalmente por ela. Mas Célestin Freinet (1978) faz uso, também, da expressão *jogo-trabalho*. Para tal, ele dá a seguinte definição: “[...] aquela que a criança realiza mais ou menos empiricamente sempre que não pode dedicar-se a um *trabalho-jogo* funcional. Mas, no fundo, os estímulos



destas duas variedades de trabalho são os mesmos [...]” (FREINET, 1978, p. 106).

Essa teoria de Freinet, baseada na experimentação e no trabalho, provoca a invenção permanente, a criação, a exaltação da imaginação, a apropriação daquilo que o grupo elaborou em conjunto pela individualidade de cada um. E não são exatamente essas habilidades que o brincar desenvolve no indivíduo? O brincar é uma atividade que simultaneamente se origina da possibilidade de criação, imaginação e invenção, e também estimula ainda mais o desenvolvimento dessas faculdades. No entanto, Freinet (1976) fala que de nada adianta dar brinquedos às crianças para que brinquem trancadas em seus quartos ou na sala. O sentido do brinquedo e do brincar muda quando esse ocorre na natureza, porque ela oferece à criança uma diversidade de recursos e, ao mesmo tempo, de barreiras que lhe beneficiarão em suas *experiências tateadas*, na proporção de que lhe dão a medida exata de suas forças e possibilidades.

A criança que empurra o seu caminhão, que chapinha na água, que explora uma gruta, que sobe um muro, trabalha, visto que tenta, da melhor maneira, a adaptação de suas reações às necessidades ambientes, com fim de aumentar seu potencial de força – única coisa que importa. Só o erro da civilização exagerou esta separação arbitrária entre o trabalho e o jogo (FREINET, 1976, p. 227).

Nessa relação trabalho-jogo, a brincadeira é, para Freinet, inerente à função humana e na escola ela deve também estar presente, ocorrendo não somente na sala de aula, mas também no meio, na comunidade em que está inserida. Segundo ele, aquele que vivencia as experiências,

que busca soluções, mostra-se com uma inteligência prática evoluída e reage com segurança diante dos desafios. Aí está revelada a importância do brincar, de viver diferentes experiências, através dessa atividade, para desenvolver essa inteligência prática da qual fala Freinet, que possibilita à criança reações adequadas, seguras e criativas ante os desafios.

Élise Freinet (1979) exemplifica essa relação do trabalho e jogo/brincadeira quando indica que Freinet compara o processo de impressão do texto pelos alunos, que seria uma atividade de trabalho, ao jogo de armar, no qual as crianças dispõem obstinação e paciência. Enquanto o grupo que Freinet denominava “aprendizes de compositor” fazia o trabalho de impressão do texto produzido pelo grupo a partir da narração das crianças, o qual havia sido registrado no quadro pelo professor, os outros alunos copiavam no caderno. O desenho livre entra no processo de produção como um importante complemento da leitura e da escrita, pois através dele cada criança revive a narrativa elaborada pelo grupo. E será nesse momento que irá apropriar-se intimamente do que foi produzido, colocando a marca da sua individualidade, completando-o e adaptando-o. Através dos trabalhos de recorte e colagem, as crianças irão ilustrar a página do livro da vida, na qual estará impresso o texto produzido, o que dá à atividade de recorte e colagem uma razão de ser.

Se conseguirmos mergulhar os alunos numa atmosfera de trabalho-jogo, se um escreve, outro desenha, ou recorta, ou compõe na tipografia, ou procura um documento, ou prepara uma conferência, então a nossa turma será como uma oficina maravilhosa de alegria e de esforço, na exaltação benéfica do poder e do

potencial de vida (FREINET, 1978, p. 108).

Podemos, portanto, definir essas atividades como atividades de produção, que se caracterizam por serem tarefas que objetivam a criação de um produto, construção de um objeto, as quais envolvem desenho, modelagem, movimentos corporais. E essas atividades de produção, pode-se considerar, são as principais atividades representativas do período da vida que corresponde à fase escolar, portanto são caracterizadas como *trabalho-jogo* ou como brincar. Percebemos na exemplificação acima a importância da sistematização nessa fase da infância, já que as crianças, ao fazerem suas funções, estão organizando seus conhecimentos prévios e associando-os aos conhecimentos que surgem a partir da atividade que está sendo produzida.

Em última análise educação consiste na organização dos recursos do ser humano. Então, organiza-se a atividade escolar, cria-se a escola trabalhadora. Os alunos necessitam de atividade, mesmo que suas ocupações sejam desdenhosamente qualificadas pelos adultos de brincadeiras (FREINET, 1979, p. 63).

No momento em que a criança sente uma finalidade no seu trabalho e que pode se entregar inteiramente a uma atividade que seja social e humana, tal como é o brincar, percebe-se que surge nela a necessidade de agir, criar, procurar. Freinet indica que “[...] é escrevendo que a criança aprende a ler e escrever; e desenhando que aprende a desenhar [...]” (FREINET, 1977b, p. 29-30). E nós acrescentamos que é também brincando que a criança aprende a viver, já que, através do brincar, ela se apropria

da cultura, da vida social, das conquistas da humanidade. E, se pretendemos uma escola viva, relacionada e não desconectada da realidade da criança, temos de concordar que o brincar deva estar presente nas instituições educacionais. Cremos, portanto, que o brincar é uma *tentativa experimental* que possibilita ao indivíduo a apropriação da qual falamos. O brincar seria, então, uma linguagem de que a criança se utiliza para se relacionar com o meio, agir sobre ele e, se possível, dominá-lo, para se exprimir e para se realizar; assim como é objetivo da criança adquirir a técnica da palavra, da leitura e da escrita, do desenho, para entrar nessa relação com o meio e agir sobre ele (FREINET, 1977b). Podemos afirmar que essas diferentes linguagens ou técnicas se integram, se completam, com o objetivo de possibilitar à criança esse domínio do meio.

Como modelo disso, acreditamos ser apropriado definir como integração dessas diferentes linguagens o seguinte exemplo: quando a criança pretende desenhar determinada coisa, ela começa a viver e fazer viver a imagem. Para isso ela se utiliza da brincadeira, já que, ao viver, imitar, fazer de conta que está se utilizando daquilo que pretende representar, ela se dá conta de que existe algum detalhe a mais no objeto a ser retratado que antes não era uma característica aparente em seu desenho para definir tal objeto. Logo, brincar e desenhar estão em uma relação de complementaridade. A criança brincando imita atos, comportamentos que testemunha para incorporar e representar comportamentos sociais. Portanto, na escola dos anos iniciais, propondo e vivenciando junto às crianças essa atividade (o brincar), o professor viabiliza que as crianças coloquem em prática aquilo que se pretende que elas incorporem como conhecimento e comportamento.

Freinet nos coloca algumas questões (FREINET, 1977a, p. 331): há – e deve haver – uma psicologia particular da criança escolar, uma pedagogia válida somente para a escola, segundo regras diferentes das que

presidem ao nosso comum comportamento? Devemos continuar a falar na escola num tom e com fórmulas que só têm uso na escola?

Ousamos respondê-las. Acima de tudo, precisamos pensar em uma pedagogia humana voltada para a vida, caracterizada pelo respeito ao ser humano. Isso, sem dúvida, implica uma relação de unidade entre ensino e brincar, duas atividades cuja finalidade é mediar a apropriação individual do sujeito na sua relação com o coletivo, com o meio natural/físico e social do qual faz parte.



## **5 BRINCAR, APRENDER E ENSINAR: ANÁLISE DAS CATEGORIAS CONSTITUINTES**

Neste capítulo fazemos uma análise de categorias significativas que emergiram das concepções pedagógicas estudadas, no caso as pedagogias de Montessori e Freinet, para discutir o significado e o sentido do brincar para escola de anos iniciais do ensino fundamental no contexto atual. Temos a intenção de contribuir para a reinvenção da prática pedagógica nessa etapa do ensino básico na contemporaneidade, a partir de conceitos e particularidades que surgiram do estudo de pedagogias do passado que valorizavam as especificidades e os saberes da criança.

As análises realizadas ao longo da pesquisa indicam que há especificidades no ensino para criança em relação ao ensino em geral. No entanto, ainda que existam essas especificidades dadas as características das crianças, da infância na cultura em questão e da infância como fase do desenvolvimento humano, existem pressupostos sobre o processo de humanização que trazem implicações ao ensino para qualquer fase da vida, tais como o valor da constituição da consciência humana; a autonomia como objetivo da formação dos indivíduos desde a infância até a fase adulta; a socialização por valores de solidariedade e inclusão no coletivo; e a emancipação humana.

As dicotomias entre ensinar e brincar, entre ensinar e imaginar, são dicotomias construídas por determinadas concepções de ensino e de brincar. Representam o valor da produção do modelo econômico em que vivemos (capitalismo), o qual define o ensino como atividade que deve preparar o indivíduo para a atividade econômica, para o “mercado” de trabalho, e o brincar como atividade “*infantilizada*”, sem valor de produção. No entanto, verifica-se a dialética no movimento das forças na sociedade e, portanto, também na compreensão sobre o ensino e o brincar. Esse movimento implica certa

resistência ao pensamento hegemônico posto no projeto capitalista, em que, como propõe Santos (1999), o dinheiro está no centro das relações. Nessa compreensão humanista, o ser humano, a formação humana, coloca-se no centro das relações, especialmente das relações educativas. As contradições existentes em uma perspectiva que valoriza o ensino, o brincar e o aprender, desde uma perspectiva humanizadora no contexto de uma sociedade de consumo, merecem atenção. Muitos autores na área (Brougère, entre outros) mostram que a valorização do brinquedo e do jogo também pode ser compreendida como objetos de consumo para as crianças consumidoras que detêm certo poder de persuasão sobre a decisão dos adultos no uso do dinheiro. Assim, pensar a presença de jogos e brinquedos na escola requer uma cuidadosa atenção para a finalidade educativa e para as formas de organização do trabalho pedagógico, por meio de um enfrentamento explícito do “outro lado da moeda”, ou seja, das implicações sobre as crianças diante das produções voltadas para elas e dos interesses dos fabricantes de jogos e brinquedos.

A compreensão de que há especificidades no ensino para crianças na perspectiva de valorização da formação humana tem sido foco de teorias e práticas pedagógicas pelo menos desde o início do século XX. Ao estudar sobre o ensino e o brincar nos importantes autores selecionados, é possível *desnaturalizar e desconstruir* o brincar na escola, bem como perceber os muitos significados do ensino, do brincar e de categorias relacionadas. Além disso, é possível perceber que toda proposta de organização de tempo, espaço, conhecimento e sujeito no ensino expressa uma finalidade educativa, o entendimento de que ser humano e de quais valores sociais se quer formar.

Posicionando-nos desde a perspectiva da psicologia histórico-cultural e de uma educação que coloca o ser humano no centro das relações, com respeito à infância e aos direitos de bem-estar das crianças, é possível



problematizar e pensar as categorias constituintes das pedagogias estudadas que analisamos a seguir.

Na leitura realizada através dos dois autores selecionados, Maria Montessori e Cèlestin Freinet, levantamos categorias a partir de três diferentes critérios. O primeiro deles foi identificar categorias relacionadas ao ensino e ao brincar que apareciam repetidamente em cada autor. Em seguida, selecionamos aquelas que eram comuns entre as teorias de ambos. E um terceiro critério usado foi, a partir do conhecimento do brincar e do aprendizado na psicologia histórico-cultural, olhar o contraponto dessas categorias principais deste estudo, o brincar e o ensino, e das demais categorias encontradas com conceitos como imaginação, mediação e formação humana. Nesse sentido, podemos discutir sobre as seguintes categorias: prática da observação pedagógica, vida cotidiana na escola, ensino como mediação, autonomia no ambiente escolar, atividade individual e coletiva, conhecimentos científicos, brinquedo na escola como artefato cultural, preparo do ambiente escolar e o brincar na escola de anos iniciais.

## 5.1 PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA

A partir do estudo das pedagogias Montessori e Freinet, surge o conceito de “prática da observação pedagógica” como um importante elemento a ser considerado na prática pedagógica escolar. Nesse contexto, o sentido de observação está associado à ação de analisar de maneira intencional e planejada para conhecer e compreender as crianças em seus processos de produção no ambiente escolar, com o objetivo de avaliar e descrever tais processos, bem como redefinir o planejamento. É, portanto, uma ação baseada na produção e não somente no resultado do produto, como se verificava na proposta de uma educação tradicional. No entanto, podemos evidenciar

diferentes especificidades desse conceito para um e outro autor.

Na observação das crianças em suas atividades, Montessori buscava o entendimento de como essas aprendem para planejar e organizar o tempo e o espaço escolar e propor atividades. A orientação e a organização da confecção dos “materiais do desenvolvimento” partiam também das observações que realizava. Na sua concepção não era possível educar um indivíduo sem conhecê-lo diretamente; para tanto, propunha um estudo individualizado de cada criança que se dava a partir da sua observação em suas “livres manifestações”, pois acreditava que “O método da observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente hostil à atividade espontânea” (1965, p. 42).

Segundo Montessori, vendo as crianças em suas atividades, o professor terá elementos para compreendê-las e, a partir do entendimento criterioso que vier a ter das especificidades da vida infantil, terá dados que lhe possibilitarão preparar o ambiente escolar voltado para as qualidades e as necessidades das crianças com as quais está trabalhando.

Por outro lado, Freinet criava suas técnicas pedagógicas e planejava as aulas a partir das observações que fazia, mas principalmente a partir das experiências vividas *com* os estudantes. A observação do professor nesse caso está associada não só à ação de analisar as crianças em suas atividades, como acontecia em Montessori, mas criar a oportunidade de fala às crianças, de participação na realização do planejamento com o grupo. Entre as atividades que possibilitavam esse planejamento conjunto, estavam as assembleias que criava. Esse era um momento em que professor e os estudantes sentavam-se juntos em círculos e organizadamente; através de inscrições, todos tinham o direito de participar das

decisões, fazerem sugestões e críticas, as quais eram incluídas no planejamento.

Outra atividade educativa que ele desenvolvia e que oportunizava não só a observação e o conhecimento do grupo pelo professor, mas também a participação dos estudantes, era a produção de um cartaz no qual as crianças iam registrando seus pensamentos sobre a vida no grupo, ao longo do período que antecedia a assembleia criada especificamente para analisar as questões relacionadas ao comportamento. Nesse cartaz eles registravam suas críticas, sugestões e felicitações a todo tipo de acontecimentos e comportamentos que perpassavam as relações do grupo. Esses registros eram discutidos e suas indicações acatadas por todos e cobradas pelo grupo daqueles que eventualmente não as cumprissem. Daí resulta uma organização democrática em que professor e crianças tomam as decisões de forma conjunta através das assembleias e fazem uma análise crítica dos procedimentos encaminhados. A partir, por exemplo, do “jornal mural”, todos têm o direito de opinar sobre as decisões coletivas do grupo.

Ao contrário de Montessori, a observação para Freinet não é, portanto, exclusiva do professor, mas todos os participantes do grupo têm sua atenção voltada para verem e ouvirem seus colegas (e também o professor). Além disso, a observação, nesse sentido, informa não apenas ao professor como deve avaliar e modificar sua ação, mas também informa a todos do grupo que deverão usar essas informações para planejarem, em conjunto, as próximas ações. O professor, nesse caso, é um dos que observam, mas, sobretudo, é quem organiza o grupo de modo a criar uma situação de escuta recíproca. Além disso, o professor precisa organizar a pauta dessas observações, identificar os assuntos que vêm à tona, assegurar-lhes o espaço e o registro, e trazer, ele mesmo, assuntos que considera relevantes (que ele observou durante o trabalho) e que talvez não tenham sido destacados por outros do

grupo. O valor da observação para fins de avaliação e planejamento de ações, além de servir para que as relações no grupo sejam sempre esclarecidas, é tão grande para Freinet que faz parte da própria “aula”, faz parte do tempo de ensino. A observação, para Freinet, embora seja individual, é compartilhada coletivamente. Nesse sentido, o professor “ensina” as crianças a observarem o grupo no cotidiano (com a própria técnica que induz ao registro dos pensamentos e dos sentimentos) e registrarem suas observações para então compartilharem tais observações e as de seus colegas com o grupo.

Em ambas as propostas, há o respeito à criança; no entanto, em Montessori verifica-se que isso se dava a partir da preocupação em entender a criança e organizar uma prática voltada a ela a partir da observação de suas especificidades. Já Freinet vai além da observação. As crianças são provocadas a participar da organização do tempo, do espaço, do conhecimento. Entendemos que em Montessori acontecia uma participação da criança de forma indireta em tais organizações, à medida que, ao observar e ouvir as crianças, suas indicações eram incluídas na prática pedagógica. Em Freinet a participação se dá de maneira direta, na medida em que as crianças participavam ativamente do planejamento. Verifica-se em Freinet a preocupação em preparar as crianças para proporem uma forma diferente de sociabilidade a partir das relações desenvolvidas dentro da escola.

Certamente, observar a criança em seu processo de aprendizado, como era proposto por Montessori e Freinet, mesmo com as diferenças entre a proposta de observação de um e de outro evidenciada acima, é um grande avanço em relação ao ensino tradicional, que tinha como foco a observação somente do produto final, o que não possibilita compreender as particularidades do processo de aprendizado das crianças. Tal observação faz parte do ensino com o brincar em dois sentidos. Primeiro, ao observar as crianças, o professor tem elementos que

justificam a importância da presença do brincar na prática pedagógica, pois elas revelam a necessidade que têm dessa atividade para se desenvolver. Segundo, o brincar surge como um meio de afetação no sentido que indicam Gomes e Mello: “[...] pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como o sujeito é *tomado por, atravessado, perpassado* pelas idéias, pelos objetos e fenômenos da realidade escolar” (MELLO; GOMES, 2010, p. 689, grifos das autoras).

Sendo o brincar a atividade principal da criança, pode ser pensado como elemento da prática pedagógica que irá possibilitar à criança ser *tomada por, atravessada, perpassada* pelos conhecimentos e objetos que fazem parte da atividade principal da escola, o estudo, no sentido de dar a ele um sentido e, portanto, provocar na criança a necessidade e o desejo de aprender. A observação atenta do professor em relação às suas crianças é, portanto, um instrumento de conhecimento dos sujeitos reais, concretos, e também do grupo como rede de inter-relações sociais. A observação compartilhada em que o professor e as crianças tomam conhecimento juntos da análise que fazem sobre a vida do grupo pode trazer elementos de maior enriquecimento para o cotidiano. Com a presença do conhecimento do professor sobre o ensino que *afete* as crianças (e a ele também, por que não?), o brincar na prática pedagógica ganha o sentido de apropriação da cultura letrada e da formação humanizadora que envolve a imaginação entre a fantasia e o real diante do conhecimento objetivo, no processo de observar, compartilhar e propor.

Chamamos, portanto, de prática da observação pedagógica na escola a prática planejada e intencional de olhar as crianças em seus processos de aprendizagem e comportamento para conhecê-las e planejar o ensino, bem como de possibilitar-lhes uma participação ativa nas decisões do grupo. Entendemos que conhecer a criança, seu modo de pensar, agir e relacionar-se é um aspecto

indispensável para tornar a escola um espaço de respeito à infância.

## 5.2 VIDA COTIDIANA NA ESCOLA

Quando falamos em vida cotidiana, estamos nos referindo ao cotidiano conforme define Agnes Heller (1989): como atividades relacionadas à reprodução da existência dos indivíduos e conseqüentemente da sociedade. É na vida cotidiana que os indivíduos se apropriam de objetivações, tais como o uso dos objetos e instrumentos da cultura de sua sociedade, por exemplo, do significado social e do uso de um lápis, de talheres ou de qualquer outro objeto produzido pela humanidade com uma finalidade. É ainda na esfera da vida cotidiana que os seres humanos se apropriam, em um primeiro momento, da linguagem como forma de comunicação entre eles e também dos costumes e hábitos necessários para sua existência, sobrevivência e convivência em determinada forma de sociabilidade humana. Todas essas apropriações das quais tratamos pressupõem relações sociais, já que se dão a partir de mediações.

O brincar na escola hoje talvez não tenha somente um sentido, e, entre eles, podemos indicá-lo como uma atividade que possibilita a internalização da vida cotidiana. Então, podemos nos questionar: o que torna a produção da vida cotidiana em brincar? Percebemos que a presença da vida cotidiana no espaço escolar pode dar-se de diferentes formas, já que, a partir de Montessori e Freinet, podemos distinguir duas maneiras distintas de lidar com tal questão.

Montessori, por exemplo, usa em suas obras as expressões “exercícios da vida cotidiana” e “vida real”, quando se refere à proposta de as crianças serem incumbidas na escola das tarefas domésticas de seu cotidiano social. A autora fala sobre a necessidade de

existirem objetos reais do cotidiano da criança adaptados para o seu tamanho. Indica que o uso de tais objetos oportuniza atos de independência da criança em relação à vida social, pois, na atividade com os “objetos reais da vida cotidiana”, ela é preparada para fazer parte e agir ativamente na comunidade e no ambiente do qual é integrante. Com esses materiais, adaptados ao tamanho e à força das crianças, elas praticam na escola “exercícios da vida prática”. “É uma vida real, em que as crianças são incumbidas das tarefas domésticas tendo ao seu alcance objetos adequados aos seus tamanhos e necessidades” (MONTESSORI, 1965, p. 58-59).

Esses objetos, denominados por ela de “objetos auxiliares”, os quais são compostos de diversos materiais, tais como móveis do tamanho das crianças (mesas, cadeiras, estantes, pias etc.), objetos usados para limpeza do ambiente (vassouras), instrumentos da culinária (louças), entre outros objetos que fazem parte da vida cotidiana dos indivíduos, incitam a ação da criança, que realiza um verdadeiro trabalho com real finalidade, favorecendo o aprendizado das “atividades da vida prática”, já que possibilitam à criança a autonomia e a independência em carregar seus próprios pertences, preparar e se responsabilizar por seus espaços de trabalho. Para Montessori (p. 93), “tudo que se ensina deve estar ligado à vida”. Portanto, critica os mecanismos do ensino escolástico que, para ela, já eram estranhos à vida social contemporânea do momento histórico em que viveu, tanto como essa parecia estar excluída, com seus problemas, do campo educativo. “O mundo da educação é uma espécie de ilha onde os indivíduos, separados do mundo, se preparam para vida continuando estranhos a ela” (MONTESSORI, 1949, p. 14).

A criança é ativa na escola montessoriana, pois exercita o cotidiano para se inserir e conseguir participar, pertencer à sociedade, quando a criança usa determinado objeto, como uma vassoura para varrer o espaço da sala de

aula, por exemplo. Nesse momento ela está exercitando uma atividade que faz parte também da vida fora da escola e aprendendo a fazer uso dos objetos produzidos para determinadas finalidades sociais. Nessa atividade a criança está fazendo uma representação do cotidiano na qual ela faz uso da imaginação e de suas lembranças para exercitar tal atividade. Quando varre, ela imita a ação vista em momentos anteriores, quando praticada pelos adultos que fazem parte do seu meio social. Dessa forma, ela está incorporando uma habilidade com o uso dos objetos do seu meio social adaptados ao seu tamanho e imitando, imaginando os indivíduos que já viu praticando tal atividade. Portanto, em Montessori há um exercitar do cotidiano através do qual a criança se insere e consegue participar. Pode-se concluir que, para a autora, a vida cotidiana entra na escola na representação com os objetos que fazem parte dela e das ações feitas com eles ao brincar.

Em Freinet, vida cotidiana tem outro significado: é a vida social da produção. Para ele, a vida cotidiana tem que estar na escola através das relações sociais que se estabelecem em torno da ocupação do espaço, da socialização, do trabalho cooperativo. Ele prepara para o cooperativismo, o que nos leva a fazer uma aproximação de seu entendimento de cooperação ao conceito marxista, que a define como trabalho que acontece quando mais de um indivíduo num mesmo processo ou em processos relacionados cooperam entre si. Nesse sentido, a vida cotidiana entra na escola como um *ideal* de vida cotidiana. A escola em Freinet é aberta à vida, participante e integrada na natureza, no meio e, portanto, na família e na comunidade. As atividades que devem estar associadas à necessidade de vida das crianças sugerem a importância da presença na escola de materiais e atividades de organização coletiva da vida em sociedade.

Freinet (1976) falava da necessidade de integrar o processo da escola no processo da natureza e da vida social



com o objetivo de dar à educação uma eficácia que a justificasse. A intenção do “método natural” proposto por ele era justamente integrar a escola na vida cotidiana dos indivíduos, e, para tanto, coloca em primeiro plano de seu ensino um estudo do *meio local* que era feito através de saídas de estudo. Diferente de Montessori, que trabalhava com elementos da natureza, por exemplo, com a horta e os materiais sociais dentro da escola, Freinet saía da escola para observar a natureza com as crianças. Ela, Montessori, representa a vida cotidiana dentro da escola, ele vive a vida cotidiana fora da escola. Freinet inclusive faz uma crítica em sua obra *Ensaio da psicologia sensível I* (1976) dizendo que para Montessori, apesar do grande avanço em relação à necessidade de experimentação das crianças e da riqueza de sua coleção de materiais educativos, tudo era trazido para dentro do espaço da escola. Para ele, a experimentação, o estudo deveria acontecer ou no mínimo partir do ambiente fora da escola. Através das aulas-passeios, visitava a comunidade, ia observar as árvores, os animais. A partir desses passeios nos quais as crianças se interessavam por coisas que observavam associadas à natureza e ao meio social em que viviam, ele partia para o estudo com elas dos conteúdos científicos envolvidos. O texto livre, a tipografia, o cinema, a fotografia, o rádio e as correspondências interescolares eram atividades através das quais propunha o ensino com as raízes no meio em que se vive, através do trabalho efetivo que respondesse às necessidades funcionais dos indivíduos.

[...] antes de mergulhar arduamente nas ciências abstratas dos livros, precisamos ser capazes de experimentar as possibilidades e exigências do nosso meio; a proposta é partir daquilo que faz parte do seu próprio meio, conhecer a própria realidade para fundamentar e sustentar as

construções posteriores; acredita que a partir do estudo do meio local a criança se lançará com audácia ao desconhecido que quer e deve apreender para crescer e educar-se (FREINET, 1979, p. 96-97).

A partir do conceito de *complexos de interesse*, ele indica que a escola é condicionada pelos múltiplos aspectos da vida, sejam eles naturais ou sociais, e que as crianças devem escolher nesse complexo aquilo que lhes interessa e convenha a estudar. Em Freinet, fica clara uma proposta de organização da vida cotidiana para sua superação. Com a mediação das ferramentas tecnológicas, ele produzia coisas concretas com o coletivo e buscava saídas para os desafios que surgiam no desenvolvimento das aulas. O uso da imaginação estava a serviço da superação do cotidiano, da mudança da realidade pelos interesses dos sujeitos. A imaginação nesse caso surge a partir do conflito interno e o conhecimento é buscado quando há a necessidade para superação do conflito. Percebe-se que em Freinet ao usar o conhecimento é que se aprende e se dá sua aquisição. Por exemplo, ao fazerem o texto livre como relato de uma aula-passeio ou dos conhecimentos adquiridos em determinado estudo, cada criança faz aquilo a que se propõe e o que consegue em relação ao que foi definido pelo grupo.

Nessa prática, aquele que sabe mais e consegue realizar algo que desperta o interesse daqueles que estão em um estágio anterior acaba motivando-os e desafiando-os a desenvolverem também tais habilidades. Portanto, para a criança participar das atividades que acontecem, não é necessário ter o conhecimento, a habilidade necessária totalmente desenvolvida, por exemplo, saber escrever alfabeticamente no caso do registro das aulas-passeios, pois o escriba (professor ou criança mais experiente) o faz e é nesse exercício que todos aprendem. A função, nesse

caso, de escriba aos poucos vai se transferindo de pessoa, sendo dada a oportunidade para aqueles que se encorajarem a fazer a atividade que lhes é desafiadora. É uma proposta de uso social da escrita e da leitura e também dos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento. A partir de Freinet, a categoria tratada pode então ser definida como a inserção das crianças como sujeitos participativos da vida cotidiana simultaneamente ao tempo da formação escolar; é incluir a criança, chamá-la a participar da “vida real” que está acontecendo na comunidade, fazendo na escola coisas que se comuniquem com as coisas externas a ela. É partindo desses elementos que ele busca com as crianças nas coisas externas que, então, ele vai para dentro da escola trabalhar os conhecimentos científicos, a escrita e a leitura.

A partir do estudo da categoria em questão, pode-se pensar que um ensino que considera o brincar é um ensino que, ao organizar as crianças, tem em primeiro lugar a intenção de ser um ensino de superação do cotidiano e não de submissão a ele, que, por um lado, propicia a imaginação e, por outro, a apreensão desse cotidiano para poder viver nele, questioná-lo e modificá-lo. A aprendizagem da escrita, por exemplo, é uma habilidade que deve ser ensinada para a criança para poder funcionar no cotidiano, e essa mesma habilidade desenvolvida é uma nova fonte de superação, pois agora a criança pode fazer uso dessa habilidade de maneira independente, pode brincar e jogar com tal conhecimento.

Portanto, repetir que a vida cotidiana ou a vida de fora da escola deve estar dentro da escola é insuficiente para caracterizar o ensino e a formação que se pretende. O que significa hoje declararmos que a vida fora da escola deve estar também dentro da escola, ou que a vida na escola deve considerar seu entorno?

Uma reprodução material e de ações da vida cotidiana? A busca de objetos de estudo na vida “lá fora”? O envolvimento com questões sociais da comunidade em

que vive? Um esforço permanente de assuntos como o da violência, considerando-se, por exemplo, uma sociedade violenta? No ensino com crianças, qual o papel da imaginação na mediação da “vida fora da escola” e da “vida na escola”? Qual o papel do jogo e da brincadeira nessa mediação? As análises apontam para a necessidade de se discutirem, no campo da educação, tais questões. Desnaturalizam-se as certezas.

### 5.3 O BRINCAR NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS

Pensar a presença do brincar na escola de ensino fundamental, partindo do entendimento de que nessa etapa da educação básica há a prioridade da atividade do estudo, mas também entendendo que a atividade principal da criança é o brincar, sugeriu-nos a questão de como e em qual medida deve ser a relação dessas duas atividades na prática pedagógica de anos iniciais. Que brincar é esse que deve estar presente nessa escola? É possível pensar esse brincar a partir dos autores selecionados, já que ambos falam em trabalho e, como indica Vygotsky (2004), há diferença entre tal atividade e o brincar, visto que a última se origina de motivações que não são claras e intencionais para a criança como o são na primeira? Apostamos que há essa possibilidade, pois o estudo de tais autores revela a importância dada ao jogo como a atividade que está para a criança assim como o trabalho está para o adulto, a qual presume imaginação. Significa não dar mais à atividade de estudo um caráter estanque e de repetição como era na educação escolástica. Há o uso da imaginação como forma de atividade consciente, ou seja, uma produção mental em que há regras estabelecidas a serem seguidas e respeitadas, o que elimina várias possibilidades de ação. Ou como sugere ainda Vygotsky (1994, p. 123), “imaginação é a brincadeira sem ação”.

Seria então o jogo um instrumento da atividade de ensino e estudo, já que a fase escolar é caracterizada, como indica a psicologia histórico-cultural, como a fase dos jogos de regras e da atividade de estudo como atividade principal? Poderíamos considerar, então, os anos iniciais como uma fase em que está acontecendo para a criança a transição da atividade principal do brincar como faz de conta para a atividade de estudos e do jogo de regra? A partir da atividade de estudo, surgem no indivíduo “a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação” (FACCI, 2004, p. 70). Na fase escolar supõe-se já estarem desenvolvidas, a partir da brincadeira de representação dos papéis sociais, específica da fase pré-escolar, as funções superiores (memória, atenção voluntária, abstração etc.) anteriores e necessárias ao desenvolvimento das funções que agora serão formadas a partir da atividade de estudo.

No mesmo sentido que vínhamos falando na seção anterior, o brincar em Montessori pode ser então considerado uma atividade exploratória infantil de vivência e representação da vida prática, que deve ser criativa, erigir esforço e proporcionar a alegria da superação (MONTESSORI, 1949, 1950, 1965). Esse brincar está associado a atividades da realidade, ou seja, ao brincar a criança imita os adultos, baseada na observação de seus atos e na compreensão que teve a partir de tal observação. Por exemplo, “[...] quando a mãe lava ou faz pão em casa, a criança imita. É uma imitação, mas inteligente, seletiva, através da qual a criança se prepara para fazer parte de seu ambiente” (MONTESSORI, 1949, p. 143).

A partir de Montessori, podemos encarar o brincar como a ação da criança que realiza um verdadeiro trabalho com real finalidade. Verifica-se que brincar na concepção dela não é só o faz de conta ou jogar um jogo, é toda atividade “construtiva e inteligente” (MONTESSORI,

1949), o trabalho que a criança realiza com o objetivo de desenvolver-se, de aprender, de se apropriar individualmente das questões relativas ao seu meio social, de educar-se. Constata-se que o brincar na proposta educativa da autora é uma atividade dirigida e de trabalho com fins educativos, portanto, para ela, o brincar na escola tem que ter intencionalidade, finalidade educativa.

Montessori acreditava que os materiais deveriam ser usados somente para o propósito para o qual foram criados, pois as crianças precisavam aprender que no mundo todas as coisas têm um propósito para o qual foram inventadas e como devem ser usadas. Essa ideia nos dá elementos para pensar que tal prática limita o uso da imaginação infantil, já que as crianças não poderiam se apropriar dos materiais de maneira diferente para superar determinado desafio que não fosse aquele para o qual o material foi pensado. Isso nos parece questionável, na medida em que compreendemos que a criança, ao experimentar o uso de determinado objeto para solucionar um problema que surge, está aplicando seus conhecimentos sobre a propriedade de tal material de maneira inteligente. Para ficar mais claro, quando uma criança tem como desafio, por exemplo, fazer a representação de uma história que ouviu e pensa na possibilidade de usar para tal representação a peça de um jogo que possa substituir o real objeto que faz parte da história e ao qual ela não tem alcance, ao permitir-lhe o uso de tal peça de jogo para ser usada fora do contexto para o qual foi criada, não seria dar a ela a oportunidade de fazer uso da imaginação, de criar e brincar com o pensamento?

No entanto, em contradição a tal informação, percebe-se que Montessori não era contra o jogo criativo, mas acreditava que esse deveria estar associado a fatos reais e não fantasiosos como os personagens mitológicos ou os seres inanimados nas histórias infantis. Ela acreditava que a criança deveria trabalhar primeiro com o

concreto para ter uma base razoável da realidade, depois com questões abstratas e então com a criatividade, para que não houvesse uma confusão na *mente absorvente* da criança. Ela valorizava a estimulação da imaginação da criança e acreditava na importância de despertar a curiosidade a partir da realidade, pois assim as crianças vão aprendendo mais sobre o mundo. Verifica-se a preocupação em partir do estudo do concreto para o abstrato, pois, para ela, o desenvolvimento da imaginação criativa era uma consequência desse movimento. “[...] a imaginação é um esforço na procura da ‘verdade’, uma espécie de inspiração para o trabalho construtivo” (MONTESSORI, 1949, p. 148).

Montessori (1949) aponta a atividade do brincar como uma necessidade da vida infantil que era entendida por ela como a forma com que a criança cria uma relação direta com o ambiente para apropriar-se dele, e afirma ainda que nessa ação a criança realiza um grande desenvolvimento mental. Segundo ela, se na escola dermos à criança objetos relacionados às coisas que fazem parte da realidade, do seu cotidiano, estaremos colocando-a em condição de aperfeiçoar sua relação com o ambiente. “Na idade dos jogos a criança realiza atividades, joga, faz exercícios com os materiais que possibilitam a ela agirem sobre as coisas externas nutrindo e desenvolvendo suas qualidades humanas” (1950, p. 63). Entende-se, então, que a escola é um espaço com a finalidade de desenvolver nas crianças as faculdades humanas, a partir do jogo com materiais que estejam associados à sua realidade. Os materiais especiais de trabalho desenvolvidos por Montessori possibilitam, então, a atividade do jogo na escola, que permite às crianças experimentarem os materiais, repetindo a ação sobre o objeto quantas vezes forem necessárias para o aprimoramento de seu uso. Consequentemente a escola autorizar-lhe-á o desenvolvimento da atenção, concentração, constância na atividade, controle individual do erro.

Pode-se concluir, portanto, que nas atividades com *os meios de desenvolvimento* propostos por Montessori a criança joga, já que eram as próprias crianças quem escolhiam os objetos que iriam utilizar, os quais Montessori percebia que as envolviam e lhes proporcionavam alegria, bem como exigiam um esforço natural e não de repetição por imposição que lhes era agradável e desafiador. Para que essa escolha livre fosse possível, eram oferecidas às crianças opções de materiais que permitiam diferentes possibilidades de ação e, portanto, liberdade de escolha. Em tais atividades as crianças estavam desenvolvendo a atividade motora, fazendo associações, adquirindo rapidez de raciocínio, atenção, concentração, memória e disciplina necessária para aprender. “Podemos dizer que em todos os seus exercícios a criança joga. Mas esses jogos levam-na a adquirir aptidões, poderes necessários à sua formação, ao seu desenvolvimento” (MONTESSORI, 1949, p. 151).

Montessori, portanto, prepara as crianças através de jogos com os materiais que produziu para se apropriarem de atividades como a leitura e a escrita. A preparação para a escrita se dava de duas formas: indiretamente, através da preparação motora e sensorial; e diretamente, através do ensino da leitura e da escrita relacionadas, associando o som aos sinais correspondentes. Para esse ensino, fazia uso de jogos como os alfabetos móveis e os ditados mudos, por exemplo. Com o alfabeto móvel visava tornar a atividade da leitura mais interessante para a criança, já que essa cria palavras em vez de somente lê-las. Segundo as palavras da Montessori (1965, p. 203), com as letras sendo objetos deslocáveis torna-se mais fácil corrigir a composição obtida e isso representa uma análise estudada da palavra e um meio interessante para aperfeiçoar a ortografia. Com os



ditados mudos<sup>24</sup> a criança traduz os sons em sinais gráficos, sem ter de lutar com a dificuldade do traçado. “A criança analisa, aperfeiçoa, fixa sua própria linguagem falada. Põe-se ante ela um objeto correspondente a cada som, que materializa a necessidade de emitir todos esses sons com força e clareza” (p. 205).

Quando a palavra que a criança compôs é lida por outra pessoa, ela descobre essa possibilidade de comunicação simbólica com os outros que representa para ela, segundo a autora, fruto do trabalho da sua própria inteligência. Para o ensino da numeração e da iniciação à aritmética, Montessori também se utiliza de jogos conscientes e intencionalmente preparados a partir de ideias que surgem da observação e de experimentações que fazia com as crianças, buscando compreender como se desenvolvem e elaborando jogos para ajudá-las a desenvolverem-se, respeitando a fisiologia humana e, mais propriamente dita, da criança para desenvolver certas habilidades e conhecimentos, como, por exemplo, bases da numeração e operações aritméticas.

Ela indica que esses jogos possibilitam a aprendizagem, que se tornam ao mesmo tempo um jogo agradável em lugar de fazer um esforço inútil. Portanto, Montessori indicava que o ensinamento da aritmética deveria ser transformado, tomando-se como ponto de partida a “preparação sensorial do espírito”, entendendo espírito como a psique, baseada em relações concretas. O registro e as anotações das descobertas, resultados das operações realizadas a partir do concreto, possibilitam à criança entregar-se a um trabalho mental abstrato e adquirir disposição para o cálculo mental espontâneo. Assim fazia também com as diferentes áreas do

---

<sup>24</sup> Os ditados mudos são compostos de peças com imagens e peças com letras do alfabeto para que a criança seleccione e ordene as letras necessárias para compor a palavra correspondente à imagem respectiva.

conhecimento, buscando dar conta do ensino, inclusive do desenho, da arte representativa e musical.

E esse foi um grande avanço que seu trabalho proporcionou ao se pensar a prática pedagógica com crianças. Vygotsky (1994) verifica essa importante contribuição: “Ela mostrou que os aspectos motores da escrita podem ser, de fato, acoplados com o brinquedo infantil e que o escrever pode ser ‘cultivado’ ao invés de ‘imposto’. Ela oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita” (VYGOTSKY, 1994, p. 156).

No entanto, há que se avançar a partir daí em relação à organização do ensino para que leitura, escrita, uso do raciocínio lógico matemático, entre outros conhecimentos produzidos pela humanidade, se tornem necessários às crianças e essa necessidade possa ser muito bem provocada em “situações de brinquedo”. “[...] assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças (p. 157).

Freinet (1977b) vai ao encontro da afirmação de Vygotsky (1994) de que desenhar e brincar deveriam ser etapas anteriores à escrita, que preparam a criança para o seu desenvolvimento, indica que a criança começa a viver e fazer viver a imagem que pretende desenhar ao brincar. Por exemplo, o que define o desenho de um carro da criança são as rodas. No ato da brincadeira, ao fazer de conta que está dirigindo um carro, ela se dá conta de que existem outros elementos do automóvel para serem acrescentados além das rodas, como a direção, por exemplo. Quando a criança faz desenhos justapostos, ela ainda não tem a intenção de relacioná-los, mas, a partir de um questionamento realizado pelo professor, é exigido da criança que realize uma relação e explicação daquilo que pretendia representar. Ao provocar a necessidade na criança de uma explicação a *posteriori*, o mediador

provoca nela a necessidade de acrescentar em seus desenhos os elementos de ligação entre os grafismos que irão surgir como complemento dos desenhos justapostos. Ao ultrapassar essa fase, a criança ilustra através do desenho o que Freinet (1977b) define como “conteúdo do seu pensamento dinâmico”. Essas fases de evolução do desenho são constantemente relacionadas por ele à apropriação da função social da escrita.

O jogo, a situação de brincar com as palavras, por exemplo, exige a aplicação do conhecimento em uma situação real e contextualizada, pois, como nos indica Freinet, a criança que compreende um fim em seu trabalho e que pode entregar-se inteiramente a uma atividade social e humana sente que surge nela uma necessidade de atuação, investigação, produção. É uma atividade presente nas propostas educativas que visam à educação ativa, já que negam a imobilidade e defendem a própria atividade da criança. A proposta de Freinet é de deixar a criança *tatear*, ou seja, ela mesma descobrir as coisas através da experimentação para conquistar algo que lhe oportunizará tornar uma atitude de sucesso em uma regra de vida, o que consequentemente estará desenvolvendo as capacidades superiores, portanto a inteligência.

A pedagogia unitária e global proposta por Freinet (1977c) trata desse aspecto, evidenciando preocupação, sobretudo, em respeitar a vida infantil. Para tanto, verifica-se a importância de a escola contemplar todas as necessidades do sujeito de maneira que sejam atendidas suas *necessidades materiais, funcionais e espirituais*,<sup>25</sup> ou

---

<sup>25</sup> Entendendo que as necessidades do sujeito podem ser de três naturezas: as naturais de base biológica, as superiores de caráter social e as espirituais associadas à arte, à ciência. As necessidades superiores ainda podem ser classificadas como materiais (necessidade de instrumentos/objetos na atividade humana) ou funcionais (relacionadas aos processos de desenvolvimento da atividade, como, por exemplo, o trabalho e as interações que os sujeitos estabelecem entre si) (SERRÃO, 2006).

seja, a escola deve oportunizar aos indivíduos o trabalho, e no caso das crianças, o jogo e o brincar para, na experimentação com os objetos de seu meio social e com o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, humanizar-se. Ambos os autores analisados inserem-se em uma pedagogia inteiramente ativa, pois acreditam que, através do “trabalho/brincar” característico da infância, as crianças teriam canalizado o melhor da vitalidade infantil.

Não seriam essas teorias, esses conceitos de educação, ensino, brincar ainda atuais para se pensarem as necessidades reais da educação e da cultura das crianças da nossa época? Buscar, portanto, em diferentes propostas pedagógicas aquilo que tem de significativo da prática pedagógica apresenta-se como indispensável para uma escola que pretende colocar o brincar no seu cotidiano. Em Freinet, ficam mais evidentes a intencionalidade e o planejamento de atividades que desafiam e provocam tal necessidade, a partir das denominadas por ele de “brincadeiras educativas”. Em sua pedagogia fica mais específico ainda o brincar como atividade que corresponde ao trabalho no período da infância, ou seja, a atividade principal do sujeito como proposta por Vygotsky, porque é através dessa atividade que o indivíduo busca satisfação de suas necessidades funcionais, individuais e sociais dessa etapa da vida. Para Freinet, jogo e trabalho são funções sincrônicas na aprendizagem. Ao brincar, a criança faz tentativas, experimentações que lhe possibilitam apropriar-se da cultura, da vida social, das conquistas da humanidade.

No encontro dessa concepção do brincar está a definição que é dada pela psicologia histórico-cultural a essa atividade, definida como atividade humana de apropriação e reconstrução dos significados sociais produzidos historicamente. Ele se utiliza da expressão *brincadeiras educativas*, que poderíamos definir como atividades escolares tomadas pelo caráter lúdico que motiva a criança a realizá-las e viabiliza a compreensão de

sua importância pela criança. Seriam atividades percebidas como elementos da prática pedagógica que incitam a criança a ter um profundo interesse pela vida, seja pela sua própria vida, seja pela vida que a cerca, assim como possibilitam aproximar essa vida com a vida de outras crianças, através, por exemplo, da *correspondência interescolar*. Outra característica de tais atividades seria a motivação para pesquisas e trabalhos através dos textos livres, do material impresso, do jornal escolar, das conferências, do cinema e das fotografias. Isso atrai a atenção, a observação e a concentração da criança. As aulas-passeios aparecem como mais um desses elementos da prática pedagógica que se configuram como brincadeira educativa, já que através delas se pesquisa, se mede, se procura, se sonda (FREINET, 1979). Ao encontro dessas ideias está a afirmação de Vygotsky (1994, p. 156) de que escrita e aritmética devem ser “relevantes à vida”, ensinadas como uma atividade cultural complexa, ou seja, o conhecimento deve ser incorporado a uma tarefa necessária e relevante para a vida.

A partir de práticas como essas, o fazer pedagógico torna-se compartilhado e há a socialização do produto do trabalho do grupo.

Os aspectos mais marcantes e mais demonstrativos da livre expressão é, sem dúvida, o desenvolvimento da cultura artística e literária da infância: desenhos, pinturas, poemas, descrições e peças de teatro, criações musicais, não são sucessos acidentais, e sim criações sem eclipse, que alimentam sem fim, exposições, revistas, encontros de crianças mergulhadas na criatividade natural que as apaixonam (FREINET, 1979, p. 141).

Atividades de estudo em que um grupo de crianças, com o auxílio do professor, define aquilo que irá investigar coloca-se como um desafio para elas pensarem, planejarem, como irão realizar o estudo. Em um segundo momento, quando passarem para a fase de produção daquilo que foi planejado, estarão aplicando seus conhecimentos e buscando novos quando for necessário dar conta de desenvolverem aquilo a que se propuseram. Supondo que optaram por fazer um poema que envolva os conhecimentos pesquisados para expor em uma “Mostra de Trabalhos” na escola ou para enviar para outra turma com a qual se correspondem através da *correspondência interescolar*, será necessário que estudem o gênero textual, poema no caso, para serem capazes de produzir um. Ao comprometer-se com a produção que pode também envolver, como indica Freinet na citação acima, desenhos, pinturas, descrições, peças de teatro e criações musicais, a criança sente, se expressa, se relaciona com os demais colegas, discute sobre os assuntos tratados, aprende, desenvolve os sentidos, a motricidade, enfim, todas as funções superiores humanas. São formas de relacionar-se com o conhecimento, de vivenciar diferentes experiências educativas nas quais o aprender e o próprio conhecimento caracterizam-se como um “meio”, e não como um fim em si mesmo. O conhecimento passa a ter sentido, na medida em que dá suporte à produção de um trabalho que corresponda às necessidades funcionais, individuais e sociais das crianças naquele determinado momento.

Realizando uma atividade, por exemplo, que proponha a transformação de um texto em uma dramatização, de uma informação em música ou ainda caracterizar-se como um personagem e fazer-se passar por ele dando informação aos outros de como era determinada figura representada, isso não seria brincar com o conhecimento? Isso não seria também relacionar ensino e brincadeira na fase escolar? Seria essa uma organização

curricular em que perpassam as *múltiplas linguagens*, visual, verbal, auditiva, tátil. Verifica-se que em Montessori essas múltiplas linguagens são os meios pelos quais as crianças se apropriam dos materiais de desenvolvimento, sempre com a finalidade de desenvolver as funções superiores. Quando a criança trabalha com o quadro para laços, por exemplo, ela está realizando uma autoanálise dos movimentos e, portanto, se utilizando nesse caso das linguagens visual e tátil. O mesmo ocorre quando trabalha com os encaixes de cilindros, já que se utiliza da linguagem visual e tátil para encaixá-los corretamente, e também com o uso das caixas de som, ao ouvi-las atentamente para perceber as diferentes intensidades dos sons. A finalidade de tais materiais é levar a criança, a partir de seu uso, a fixar a atenção, observar e perceber as diferenças que existem entre objetos de aparência semelhante. A criança, ao trabalhar com as letras de lixas, desenvolve a imaginação, pois ela produz mentalmente o movimento para a escrita de cada letra, sem o esforço repetitivo que força o uso de um trabalho motor que ainda não está totalmente desenvolvido na criança.

O ensino que incorpora a atividade lúdica, o brincar, o jogo, é um ensino que, em vez de basear-se na repetição sem sentido e finalidade, exige das crianças o uso da imaginação, da abstração, da reflexão, da aplicação de conhecimentos para superar desafios em situações reais e contextualizadas. Podemos indicar, portanto, que a presença do brincar na escola de anos iniciais está diretamente associada à concepção político-pedagógica do grupo docente. Amplia-se o entendimento do que seja “brincar” e “jogar”, não apenas com o desenvolvimento da criança (a brincadeira aos cinco anos de idade é diferente daquela dos nove anos de idade em ênfases e interesses), mas ao pensarmos, a partir das análises, que a brincadeira e o jogo são formas de mediação da vida social e da cultura, por meio da alternância entre a realidade objetiva e a imaginação, que “desconstrói e reconstrói” a realidade

objetiva para atender ao mesmo tempo a apropriação do mundo e a realização das necessidades subjetivas ante o mundo. Com a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização, parece que a apropriação objetiva do mundo ganha importância para os sujeitos e para a escola. Qual o lugar da imaginação então? A imaginação passaria a significar uma combinação nova dos dados da realidade para a elaboração de formas criativas de ver o mundo? De alguma forma, a imaginação desprovida da apropriação objetiva do mundo não serviria para a superação da alienação cotidiana; e a apropriação objetiva do mundo sem o sujeito pensante e criativo também não seria suficiente para uma formação humanizadora e emancipadora.

#### 5.4 O ENSINO COMO MEDIAÇÃO

A escola não pode abrir mão do seu papel crítico formativo; portanto, momentos de estudo, o próprio ensino e a mediação do professor são elementos que devem ser também privilegiados na medida em que se acredita ser ela um espaço com função de aumentar o grau de entendimento, de conhecimento dos indivíduos, capacitando-os a conceitualizar as manifestações, os fatos que surgem das experiências vividas.

Montessori se refere à atividade de ensino como um estímulo do desenvolvimento infantil, no entanto assevera que a criança deva estar totalmente livre para desenvolver-se. Ensinar em sua concepção está associado ao “preparo e disposição de uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado” (MONTESSORI, 1949, p. 11), portanto é uma atividade intencional que parte do professor para as crianças e consiste em ajudar a mente infantil no trabalho do seu desenvolvimento, estimulando o interesse da criança. A ação e o controle não



estão voltados diretamente às crianças, e sim à organização e ao cuidado com o ambiente para que seja interessante e atrativo, composto de materiais que auxiliem a criança no desenvolvimento de funções que naturalmente a constituem. O adulto indica o nome dos materiais e como deve ser feito seu uso, e a criança realiza a atividade com seu próprio esforço. “O professor somente ajuda a criança, no início, a orientar-se entre a diversidade de materiais e compenetrar-se em seu uso específico” (MONTESSORI, 1965, p. 59).

Ensinar na concepção da autora não é falar diretamente à criança ou fazer por ela. Ensinar é oportunizar a aprendizagem, organizando o ambiente, colocando ao alcance das crianças os meios e os objetos para que ela própria na sua experiência elabore e conquiste o próprio conhecimento. O professor é, portanto, um observador que não deve ajudar a criança na atividade sem que haja sua solicitação, já que “[...] a ajuda, sem solicitação da criança, interrompe o ciclo de atividade escolhido pela criança, é dos mais graves atos repressivos que se pode praticar” (1949, p. 136). A atividade pedagógica nessa proposta deve consistir em auxiliar as crianças a avançar no caminho da independência, visto que, ao ser capaz de realizar suas atividades de maneira autossuficiente, estará educando-se para a liberdade.

O ensino em Freinet aparece como a ação de colaboração entre o adulto e as crianças para que a atividade infantil aconteça. O professor é quem ajuda, escuta, incita, facilita e acelera as fases de tentativa do estudante. Seria como um auxiliar que favorece a atividade de estudo da criança, colocando-a de forma ativa em relação ao conhecimento considerado histórica e culturalmente necessário para a compreensão da realidade objetiva e conseqüentemente para a sua transformação, algo diferente disso, que parta da imposição de um quadro de conhecimentos que não serve às necessidades da criança, seria para ele *domesticação*. Para tanto, partindo

do entendimento de que é possível a superação da condição social pelo conhecimento, coloca-se como condição ao papel do professor a compreensão dos fenômenos sociais e suas particularidades, pensando as contradições produzidas histórica e socialmente em tais relações para compreender o fenômeno das coisas que acontecem no ambiente da escola e conseqüentemente planejar suas intervenções. A proposta é deixar as crianças trabalharem. O adulto organiza o trabalho, contribui para colocar cada um no lugar que lhe for mais proveitoso, para si e para a coletividade. É ele quem deve assegurar um rendimento máximo do trabalho produzido pelas crianças.

Nessa proposta de organização do trabalho das crianças, somente alguns exercícios, como a leitura e a cópia do texto impresso, por exemplo, são executados simultaneamente por todos os estudantes. A atividade livre é prevista para não favorecer a dispersão e estimular sem cessar o hábito do trabalho. Para isso eram preparadas fichas com diversos exercícios, numerados, com suas respostas para autocorreção que estavam sempre à disposição das crianças. A importância dos exercícios não era ignorada, porém esses eram feitos de maneira que os meninos e as meninas compreendessem a sua importância e realizassem-nos com prazer. As atividades que lhes eram oferecidas continham sempre certa dose de imprevisto e de *brincadeira educativa*.

O professor deve misturar-se com os alunos e, na sua mediação, alimentar a necessidade de expressão da criança; para tanto, o adulto precisa escutar a criança estando extremamente atento à sua fala. “O professor deve ensinar os seus alunos a falar o mais corretamente possível, depois a expressar suas idéias através da escrita e finalmente a ler, nos livros, os pensamentos dos outros” (FREINET, 1979, p. 43). Por isso esse autor fazia um apelo de *abaixo aos manuais escolares*, que eram, para ele, invenções especificamente escolares, e priorizava que o

ensino acontecesse num processo natural, no sentido de estar associado às necessidades e às vivências das crianças.

Para ele, se a criança aprendesse a falar corretamente, conseqüentemente iria expressar seu pensamento através da escrita de maneira correta e aí estaria preparada para estudar os pensamentos dos outros a partir da leitura de livros. Na proposta Freinet, a leitura se dá primeiramente a partir dos textos produzidos e impressos pelos estudantes. As crianças copiam somente os próprios textos produzidos coletivamente. As leituras livres fora da sala de aula, na biblioteca, aumentam a cada dia o vocabulário dos alunos, dispensando-os dos exercícios metódicos; fazem, entretanto, quase que cotidianamente exercícios de vocabulário que intitulam de “caça às palavras” para organizar os conhecimentos atuais, criar grupos segundo certas características, de modo a determinar a estrutura e o emprego das palavras conhecidas.

Supondo que, em um estudo sobre os animais da região em que vivem, surja entre as crianças que estão em nível de alfabetização a discussão sobre como se escreve a palavra “passarinho” (se com “s” ou “ss”), nessa situação de conflito e descobertas, o professor mediador, em vez de somente dizer que é com “ss” que se escreve tal palavra, poderá indicar e ensinar o uso do dicionário ou ainda questionar as crianças para fazê-las pensar sobre a estrutura e o emprego da palavra. Para tanto, poderia apresentar um texto para as crianças grifarem em cores diferentes as palavras com “s” e “ss” e, a partir daí, questioná-las novamente sobre qual seria o grupo mais adequado para a palavra “passarinho”, chegando à constatação com as crianças da regra ortográfica: “s” entre vogais tem som /z/; para nessa condição representar o som /s/, é necessário o uso do grafema “ss”.

Para o ensino da gramática, por exemplo, Freinet propunha que se partisse sempre do texto para ensinar a função gramatical, indicando que esse deveria ser um

ensino concreto. Trata-se de levar a criança pela prática da linguagem falada e escrita para classificar as formas verbais. Depois, uma vez que tenha adquirido esses conhecimentos, aí sim se solicita que os aplique. Em Freinet, acredita-se que, assim como a criança pode aprender a falar corretamente sem uma sistematização prévia das regras de sintaxe, ela também pode aprender a escrever corretamente sem conhecer as regras da gramática, já que a criança absorve naturalmente tais regras na convivência social. Ela primeiramente aprende pela experimentação e pela imitação, para depois sistematizar tais conhecimentos conforme surge a necessidade. Indica que os exercícios gramaticais só têm fundamento no texto composto, contexto em que surge a necessidade.

Entendemos, portanto, a partir das singularidades investigadas, as propostas pedagógicas de Montessori e Freinet, que nos proporcionaram uma discussão sobre a relação entre ensino e brincar na prática pedagógica com crianças em que ambas as atividades estão em uma relação de simetria, já que os dois estão numa mesma finalidade de mediar a apropriação da produção humana histórica e social pelo sujeito. Possivelmente, à medida que o brincar desenvolve as funções superiores, que quanto mais desenvolvidas possibilitarão uma melhor apropriação dos conhecimentos, reciprocamente quanto mais o indivíduo se apropria dos conhecimentos produzidos social e historicamente, mais elementos terá para compor a atividade lúdica. Os jogos e as brincadeiras são como ferramentas que propiciam ao ensino um caráter lúdico e, portanto, estão inseridos na atividade principal da criança que é o brincar.

## 5.5 A AUTONOMIA DA CRIANÇA EM RELAÇÃO À ATIVIDADE DO ENSINO E DO BRINCAR

Para falar da autonomia da criança em relação às atividades que realiza no ambiente da escola, faz-se necessária a definição do termo previamente. Tomamos como parâmetro a definição de autonomia a partir de Blackburn (1997, p. 31) como “capacidade de autodeterminação”. “Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas”. Nesse posicionamento pode-se descrever um sujeito como autônomo quando ele identifica-se com as motivações que dirigem suas ações ou ainda quando se torna capaz de alterar suas motivações quando essas não coincidem com as motivações que dirigem suas ações. Para tanto, faz-se necessária, para agir conforme regras universalmente válidas e objetivas, a escolha consciente em acatá-las.

A questão é: a autonomia nesse caso está associada à capacidade de autodeterminação em relação a quê? Seria em relação às escolhas? Em relação às ações no espaço e no tempo da escola? Ou ainda uma autonomia do pensamento?

A autonomia da criança é um elemento presente nas propostas de ambos os autores estudados, que tinham a preocupação em prepará-la para ser um sujeito autônomo em relação às atividades da vida social.

Para Montessori, parece que autonomia estava relacionada à capacidade de as crianças conseguirem realizar as atividades cada vez mais sem ajuda. Ela trabalhava tal questão oportunizando a escolha livre por parte das crianças para o uso dos materiais e a escolha das atividades que iriam desenvolver, pois acreditava que as crianças buscavam intuitivamente aquilo que necessitavam para seus desenvolvimentos. Se escolhido pela criança o objeto que iria usar, esse estaria respondendo às suas necessidades. A disciplina no método Montessori deve ser

ativa, pois, na concepção da autora, o indivíduo que é disciplinado é senhor de si mesmo e, portanto, autônomo e, em consequência disso, pode organizar, preparar e planejar seu próprio estudo. No entanto, deixa claro que “a liberdade da criança deve ter como limite o interesse do coletivo” (MONTESSORI, 1965, p. 45). Pode-se entender, a partir daí, que a autonomia da criança está na possibilidade de ela agir e fazer escolhas que lhe beneficiem dentro do limite do interesse coletivo, para isso se faz necessário que ela seja conhecedora e tenha clareza das regras estipuladas pelo coletivo. Ao jogar um jogo de regras, a criança desenvolve tal autonomia, na medida em que, dentro das regras do jogo, joga a seu favor. Ela precisa ser conhecedora de tais regras para ter essa mobilidade de jogar, agir em seu próprio benefício, dentro dos limites das regras do jogo. “[...] a função da infância na ontogênese do homem é adaptar o indivíduo ao seu ambiente, construindo um modelo de comportamento que o torne capaz de agir livremente naquele ambiente e de influir sobre ele” (MONTESSORI, 1949, p. 59).

Para Freinet, a autonomia está relacionada à tomada de decisões em relação ao planejamento e à avaliação do processo de aprendizado inteiro. As crianças definem como distribuir as atividades no tempo. Elas determinam como usar o tempo e o espaço escolar. Através da “livre expressão”, Freinet propunha um clima de liberdade e confiança entre as crianças e entre elas e os adultos. São as próprias crianças, com a parceria do adulto, que definem o que vão fazer e o momento em que vão realizar as atividades, respeitando os seus próprios ritmos. Não há coação por parte do adulto, pelo contrário, ele dirige o trabalho comunitário, supervisiona, sugere, por vezes, até repreende em casos em que se faz necessário, mas não há um completo silêncio e não se pretende que as crianças tenham uma imobilidade antinatural.

A educação deve ser ativa e alegre!

A criança a quem oferecemos atividades que respondem a suas necessidades físicas e psíquicas é sempre disciplinada, não necessita de regras ou obrigações exteriores para trabalhar ou para submeter-se à lei do esforço coletivo. A criança que participa de uma atividade que a apaixona disciplina-se a si mesma (FREINET, 1979, p. 67).

O controle, na proposta de Freinet, e a organização escolar ocorrem através dos *planos de trabalho* e dos *certificados*. Esses planos de trabalho, assim como o fichário, o jornal ou as conferências, não são uma invenção da escola tradicional, mas, como indica o autor, uma técnica adulta adaptada à escola, mas com as mesmas motivações e finalidades. O plano de trabalho é uma técnica que envolve e motiva as crianças, porque elas próprias decidem o que vão fazer e porque podem trabalhar nisso segundo seu ritmo e nas horas que lhes convém. Fazem um plano semanal no qual organizam e registram aquilo que vão estudar a partir do currículo anual discutido e definido no coletivo previamente. Esse registro é feito em uma tabela individual na qual ficam anotados seu próprio trabalho e os saberes adquiridos no período de uma semana. O comportamento escolar de aquisição do saber e o comportamento social no grupo que também são registrados estabelecem o perfil de sua personalidade.

Essas inovações (planos de trabalho e certificados) marcam uma nova etapa da pedagogia baseada em instrumentos e técnicas que, por sua utilização, ampliam a ação pessoal da criança, em um meio que cada vez mais ajuda, oferecendo sempre os recursos da

vida social (FREINET,1979, p. 109).

Percebe-se, portanto, que as ações e as propostas de trabalho na pedagogia Freinet visam a todo o momento ao desenvolvimento da autonomia infantil.

Há a liberdade de trabalhar, de se deslocar, de falar ou de escrever, é uma ideia de liberdade submetida ao meio social. A organização de um máximo de liberdade de trabalho, de liberdade de movimento, de expressão, supõe um máximo de organização técnica. “É por isso que na pedagogia Freinet é dada ênfase à organização técnica, que tornará mais favorável à educação as condições de vida e de trabalho das crianças” (FREINET, 1979, p. 112).

As fitas gravadas e educativas que as crianças faziam com a colaboração do professor eram organizadas pelas próprias crianças, que assim testavam a eficiência da prática pessoal, ou seja, elas mesmas colocavam em ordem as sequências de aprendizagem, com detalhamento revelando habilidades que normalmente não eram verificadas nos relatos de experiências pedagógicas da época.

Através da livre expressão, da produção dos jornais escolares, da correspondência interescolar, pelos planos de trabalho e pelas conferências, os alunos tinham a palavra e se preparavam prática e experimentalmente para sua função de homens. Eram técnicas voltadas para a preocupação em formar crianças com autonomia e pensadas por um professor com espírito libertador.

Podemos definir que a autonomia da criança em relação às atividades que realiza no ambiente da escola combina a autodeterminação, sem esquecer que essa autodeterminação deve estar em sintonia ou senão deve acatar as decisões do coletivo em relação às questões do uso do tempo, do espaço, da escolha dos materiais a serem usados, das determinações em relação ao planejamento e às tomadas de decisão.



## 5.6 ATIVIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS NO PROCESSO DO APRENDIZADO

Entendemos que o processo de aprendizado supõe atividades individuais e coletivas. As individuais estão relacionadas ao processo interno e pessoal de cada indivíduo e as coletivas associadas às relações e às mediações que ocorrem em tal processo. Em ambas as propostas estudadas são previstas atividades individuais e também coletivas.

Em Montessori (1949), a cultura é absorvida por experiências individuais, no entanto suas escolas demonstram que as crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, de idades diferentes, se ajudam umas às outras. As maiores ajudam as menores voluntariamente, e a pouca diferença de idade possibilita às menores perceberem facilmente das maiores aquilo que os adultos, no caso o professor, em determinados momentos não tenham conseguido. Partindo dessa afirmação, pode-se concluir que a autora procurava viabilizar a relação de pares, na qual indivíduos em diferentes níveis de desenvolvimento, porém sem um grande distanciamento, auxiliavam uns aos outros na aquisição dos conhecimentos. Ao ensinar a mais nova, a criança maior aperfeiçoa aquilo que já sabe, porque deve analisar e rever seus saberes para transmitir às outras. Mas vale reforçar que as crianças maiores têm sua liberdade respeitada quanto a querer ou não ensinar as mais novas.

Em Freinet, também se verifica a presença de atividades individuais, como, por exemplo, o *fichário autocorretivo*. No entanto, percebe-se a priorização do trabalho coletivo, da cooperação, a partir da proposta de que a escola deva apresentar um caráter de “cooperativa escolar”. Uma cooperativa é uma associação que tem por

fim desempenhar determinada atividade econômica para o benefício comum de seus associados. Freinet era um socialista. Conforme indicações, ele chegou inclusive a visitar a Rússia, portanto tinha uma concepção de trabalho em uma perspectiva socialista. Na pedagogia Freinet, como a escola tem a finalidade de preparar as crianças para a vida, ela tinha um caráter de cooperativa, buscando preparar os indivíduos para a formação de uma sociedade com tal modelo. Há colaboração entre os alunos e entre alunos e professor, não existindo uma relação hierárquica, já que tinha uma concepção de educação antiautoritária.

O *fichário cooperativo*, por exemplo, era uma de suas técnicas coletivas, constante e meticulosa, que proporcionavam o acúmulo de documentos. Era composto de fichas com assuntos específicos devidamente fichados que, na hora da avaliação, serviam de instrumento de análise para o professor em suas futuras intervenções. O *fichário autocorretivo* é outra técnica que se caracteriza por um conjunto de fichas, umas com problemas e outras com soluções relacionadas aos conteúdos relativos às diferentes áreas do conhecimento. Essa é uma forma de respeitar o ritmo de cada estudante e oportunizar uma atividade adicional e individual àqueles que precisam rever alguma ideia que não tenha ficado muito clara. O *jornal mural* também era uma técnica que visava à decisão no coletivo.

A cada dia o jornal mural funciona, por assim dizer, como o termômetro da comunidade escolar na qual se insere a criança. Para isso, figuram aí as seguintes rubricas: *Eu critico, Eu felicito, Eu gostaria, Eu realizei*. O jornal mural, lido na sessão da cooperativa, no fim de semana, determina sempre uma tomada de consciência em favor da

comunidade (FREINET, 1979, p. 109).

*O fichário autocorretivo, o fichário cooperativo e o jornal mural* são todos instrumentos e técnicas de trabalho que são postos à disposição das crianças nas escolas Freinet e cuja aquisição e emprego exigem a *cooperação e o trabalho coletivo*, em um novo clima de grande alcance educativo.

Por fim, afirmamos a importância da presença de ambos os tipos de atividade na escola. Por um lado, há o reconhecimento da atividade individual para que a criança organize seu pensamento em relação aos estudos desenvolvidos, podendo sistematizar o seu tempo e respeitar sua individualidade; e, por outro lado, há o valor da atividade coletiva como forma de mediação entre pares e de organização do coletivo.

## 5.7 A AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NA ESCOLA DOS ANOS INICIAIS

Há críticas ao Movimento da Escola Nova que consideram ter sido esse um período em que o conhecimento científico, os modelos que faziam parte da educação escolástica deixaram de ser prioridade, ocorrendo justamente o esvaziamento da socialização do saber sistematizado na escola. No entanto, quando vamos nos debruçar no estudo das propostas de Montessori e Freinet, dois autores que fizeram parte de tal movimento, percebemos que, no que diz respeito pelo menos a esses dois autores, o que pode talvez ter ocorrido seja um equívoco na forma como foram apropriados e postos em prática tais pensamentos, já que no estudo de suas propostas identificamos a presença e o valor dado aos conhecimentos historicamente acumulados.

Na medida em que Montessori fala em enriquecimento cultural, porém sem que haja fadiga mental, verifica-se que existe sim a preocupação com tais conhecimentos, mas existe também a preocupação em como será oportunizado e organizado pelo professor o acesso dos estudantes a esses conhecimentos. Ao desenvolver, elaborar e confeccionar os *materiais de desenvolvimento* ou *material científico* que são classificados como materiais para aquisição da cultura, materiais sensoriais e materiais para a educação dos sentidos, Montessori revela sua preocupação em favorecer o desenvolvimento da inteligência e a aquisição dos conhecimentos culturalmente relevantes. Ela prevê inclusive o ensino de termos científicos para as crianças, no entanto não de maneira mecanizada e através de cansativas repetições como no ensino escolástico, mas em relação aos objetos correspondentes e através da exploração do ambiente. Uma exemplificação de tal afirmação se dá quando Montessori (1965) indica que o contato com a natureza oportuniza à criança observar e registrar os fenômenos naturais a partir da vivência prática, o que lhe oportuniza agir como um pequeno cientista. Esse tipo de exercício desenvolve na criança a atenção, a descoberta de novos conhecimentos, a distinção entre coisas comparáveis. A criança aprende de forma real e ativa os conhecimentos relativos às ciências naturais e à geografia.

Em Freinet (1979), também se verifica tal relevância, já que propunha partir da experiência para o científico, das observações e vivências das crianças nas *aulas-passeios* para a pesquisa sobre as descobertas e as questões que surgem a partir dessa técnica. Para ele, o problema inicial de toda a educação era sempre prático, partindo da seguinte questão: como aprender a saber fazer? Dizia que, na falta de clareza e ideia sobre como proceder, a melhor atitude era recorrer à pesquisa, que, de empírica, se torna experimental, capaz de fazer surgir a teoria que irá

garantir-lhe maior eficácia. Práticas como essas vão de encontro à proposição generalizada de que na Escola Nova se valorizou somente a experiência.

Os métodos escolares partem ostensivamente do intelecto, da teoria, da ciência abstrata para a prática, melhor ou pior ajustada ao comportamento. Esse caminho é profundamente anormal. O método natural sobe da vida normal, natural, complexa, no sentido da diferenciação, da comparação, da investigação, da lei (FREINET, 1977c, p. 38).

A proposta de Freinet (1977b) é partir do interesse infantil exteriorizado em atividades de livre expressão, entre elas o texto livre, a tipografia e a correspondência interescolar, para então ir *enxertando* as disciplinas previstas no programa.

Esse mesmo autor não negava as técnicas da escola tradicional desde que fossem para permitir e facilitar as formas de trabalho que o estudante preconizava.

Pelo fato do Método Natural tocar as bases profundas e seguras da vida, porque dá uma unidade permanente a nossos comportamentos e aquisições de saber, é que é um meio incomparável de aprendizagem, de técnica e de cultura. Os métodos naturais são os únicos que corrigem a fragmentação e a dispersão do conhecimento científico (FREINET, 1979, p. 140-141).

Na proposta Freinet são respeitados os programas que são exigência do ensino e preveem os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas escolares, o que muda é a maneira como serão desenvolvidos, já que existe a priorização de que estejam vinculados com a realidade das crianças. A decisão se dá com o grupo sobre o que, em que momento e como irá trabalhar o programa curricular. O professor apresenta sua proposta do programa para as crianças no início do ano letivo e discute com elas para incluir as propostas dos estudantes, e são as próprias crianças que distribuem em períodos semanais o que e como vão realizar tais estudos, através das tabelas de registros dos seus *planos de trabalho*. Ele afirmava: “Nada temos contra a tradição: apoiamo-nos nela se ela nos serve e acolhemo-la com reservas ou rejeitamo-la impiedosamente se ela ameaça desviar-nos de nossa linha libertadora” (FREINET, 1977b, p. 102).

Afirmar a valorização do conhecimento científico em duas teorias que fizeram parte do Movimento da Escola Nova nos dá elementos para minimamente questionar as afirmações de que esse foi um período que desvalorizou tal conhecimento em detrimento somente da experimentação.

## 5.8 O BRINQUEDO NA ESCOLA COMO ARTEFATO CULTURAL

Discutir a presença do brinquedo na escola como artefato cultural, ou seja, como objeto de uma formação social em determinado período histórico e não como objeto de estímulo ao consumismo, demanda a definição de dois conceitos: artefato e consumo. A partir de Abbagnano (2007), artefato é definido como objeto produzido por alguma atividade humana, na medida em que se diferencia do objeto natural e manifesta uma intenção e determinação de finalidade antes de sua produção. O termo “cultural” faz

parte de uma cultura específica que o define. Portanto, o brinquedo, sendo de natureza artesanal ou industrial, pode ser definido como um artefato cultural, na medida em que é um objeto produzido por uma atividade humana e manifesta uma finalidade. Essa finalidade pode estar voltada a uma concepção histórico-cultural, ou seja, de dar suporte à atividade da criança com o intuito de apropriação por ela das questões sociais e culturais produzidas historicamente em uma sociedade. Pode estar associada também a uma possibilidade de distração ou prazer, ou ainda, com intenção educativa. No entanto, não podemos deixar de considerar que, estando inserido em uma sociedade caracterizada pela produção do descartável como estímulo ao consumo e também pela visão da criança como sujeito em potencial para o estímulo ao consumismo, o brinquedo é visto como objeto de tal consumo. Nesse sentido, o brinquedo assume um caráter de mercadoria a ser consumida, havendo uma degradação de sua qualidade e implicando a manipulação do consumidor, no caso a criança, e seus cuidadores, através, por exemplo, da esfera da publicidade.

A presença do brinquedo na escola requer um claro entendimento de que sempre haverá, seja consciente ou inconscientemente, uma finalidade formativa que perpassa seu uso no espaço educativo. Essa finalidade pode estar a serviço da concepção histórico-cultural ou da ideologia neoliberal com a intencionalidade do consumo. Para tanto, há que se preocupar com a seleção dos brinquedos que estarão disponíveis na escola. A resistência, o material com o qual são produzidos, está associada à sua durabilidade. Portanto, precisamos estar atentos a esse aspecto se queremos evitar a necessidade amíúde de ter que adquirir novos materiais, estimulando o consumo, por serem danificados por sua fragilidade no uso frequente. Outra questão está relacionada a estarem ou não presentes na escola os brinquedos que despertam o desejo de consumo infantil através da mídia e também aqueles

brinquedos que reproduzem no país uma cultura eurocêntrica, por exemplo, com a presença somente de bonecas que não representam a diversidade cultural do nosso país.

Buscando elementos, nas teorias estudadas, para pensar a presença do brinquedo na escola, tratando da mediação entre indivíduo e materiais, constata-se a importância dada em ambas aos objetos/instrumentos na atividade humana. Nessa perspectiva, o brinquedo/jogo e outros materiais oferecidos às crianças na escola são apresentados como artefatos culturais, ou seja, objetos produzidos pela humanidade em determinado momento histórico, que representam a cultura do grupo por quem e para quem foram criados. Segundo a psicologia histórico-cultural, a criança na ação com tais artefatos mobiliza as funções superiores, por isso reforçamos aqui a importância do cuidado e da atenção com a seleção dos materiais que serão disponibilizados. Em pesquisa realizada por pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em colaboração com professores da Escola de Aplicação dessa mesma universidade, foi constatado que “A falta de atenção às condições dos espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere diretamente na organização dos tempos e das rotinas, e na qualidade das práticas pedagógicas” (KISHIMOTO et al., 2011, p. 206-207).

Na escola de anos iniciais que tem como um dos seus principais objetivos o letramento, os recursos materiais, os jogos, os brinquedos colocam-se como “ferramentas para o desenvolvimento” do aprendizado, possibilitam a estruturação dos tempos e dos espaços e viabilizam atividades integradas, opondo-se aos modelos curriculares estruturados a partir de uma concepção baseada nos pressupostos da educação tradicional (KISHIMOTO et al., 2011).

As produções de Montessori estudadas nesta pesquisa nos dão indicações de que os materiais já eram



colocados por ela como “ferramentas para o desenvolvimento”, na medida em que os *objetos auxiliares* e os *materiais de desenvolvimento* criados por ela tinham como finalidade incitar a criança a realizar um verdadeiro trabalho prático que provocasse o seu desenvolvimento. Ela chamava atenção para a necessidade de tais objetos serem atraentes aos olhos das crianças. “Os objetos, materiais ou brinquedos como queiramos chamar devem favorecer uma inesgotável atividade motriz da criança. Eles devem ser apalpadados, deslocados, removidos muitas vezes consecutivas” (MONTESSORI, 1965, p. 106). Portanto, a resistência deve ser uma das características dos brinquedos que estarão na escola? Que brinquedos e jogos devem, então, estar presentes na instituição educativa? Montessori produzia os objetos com materiais duráveis e resistentes, sendo a maioria de madeira. Percebe-se, portanto, o cuidado com a qualidade e a resistência de tais utensílios, e esses brinquedos eram geralmente instrumentos de ação social levados para dentro da escola e adaptados ao tamanho das crianças e às especificidades da infância.

Na última citação verifica-se que Montessori não tinha objeção em considerar os materiais pensados por ela como brinquedos, mas ela faz indicação de que os brinquedos do tipo jogo de cozinha, bolas, bonecas, animais em miniaturas, barcos e ferrovias com trenzinhos também estiveram presentes nas Casas dei Bambini. No entanto, eles começaram a ser deixados porque se observava que as crianças daquela época e naquele contexto não os procuravam. Ela cria, por exemplo, jogo de leitura com palavras relacionando-as aos brinquedos que estavam presentes no espaço da sala de aula, mas verifica que o interesse pelo saber era maior que o interesse pelos brinquedos, pois as crianças, ao identificarem o objeto ao qual correspondia a palavra da ficha em mãos, preferiam repetir a atividade em vez de ficarem brincando com o brinquedo.

Mas nos perguntamos: será que não era justamente por estarem associadas aos brinquedos que tais atividades envolvendo o saber motivavam tanto as crianças, já que a atividade lúdica, o brincar, não só com brinquedos, mas também com o conhecimento faz parte da atividade principal da criança? Vygotsky (1994), ao mesmo tempo que reconhece os avanços do método montessoriano, faz uma crítica em relação à necessidade de avançar no sentido de tornar os saberes produzidos pela humanidade necessários às crianças e sugere que tais necessidades pudessem ser provocadas em situações de brinquedo. E não seria a atividade proposta por Montessori da qual vínhamos falando, em que associa o estudo da leitura aos brinquedos, uma forma de provocar a necessidade nas crianças de aprendizagem da leitura a partir de uma situação de brinquedo? Talvez as crianças não procurassem mais os brinquedos para usá-los em situações de faz de conta por estarem em um estágio do brincar que já tivesse ultrapassado essa fase, mas o brinquedo estava sendo usado como uma ferramenta de motivação a uma atividade de estudo.

Nessa proposta de atividade de estudo ela estava jogando com a leitura e o material representado, no caso os brinquedos, através de um jogo em que há determinada regra. Como indica Vygotsky (1994, p. 125), “[...] todo jogo com regras contém uma situação imaginária”. E, nesse caso, o jogo regulamentado por uma simples regra que seja elimina várias possibilidades de ação. No jogo de associação de palavra e objeto, que trabalha a leitura para conseguir associar a palavra ao objeto correspondente, a criança precisa excluir muitas possibilidades de relação, optando somente por uma das possibilidades porque há somente uma palavra para representar cada uma das opções de brinquedo.

Walter Benjamin já indicava que “os brinquedos devem possibilitar que a criança imagine como foram feitos, já que isso é exatamente o que a criança deseja

saber, é isso que estabelece uma relação viva com suas coisas” (BENJAMIN, 2002, p. 127). Então, questionamos: será que brinquedos eletrônicos e industrializados possibilitam essa relação entre a criança e o brinquedo? Essas reflexões nos levam a perceber a necessidade do cuidado em relação aos brinquedos que devem estar presentes na escola, porque certamente não serão aqueles, ou somente aqueles, que as crianças têm em casa ou desejariam, influenciadas pela indústria do consumo, já que na escola os brinquedos devem ser suportes para o trabalho com as crianças e para a educação delas. Montessori (1949) indica que, na Europa e na América, e naqueles países onde a indústria do brinquedo já havia progredido naquela época, a criança estava cada vez mais afastada da natureza, recebendo brinquedos em vez de meios que estimulassem a inteligência. Quando a criança manipula a areia ou brinca com água ou qualquer outra “coisa real”, como diz Montessori, ela experimenta o prazer da satisfação da manipulação.

A única coisa real que lhe deixam tocar é a areia e às vezes água, mas não demasiadamente. No entanto quando a criança inspira-se nas atividades que a rodeiam tornam-se segundo ela mais calmas, mais sãs, mais alegres, pois tocam e se servem de objetos dos quais também se servem os adultos. De objetos que fazem parte do seu ambiente, do seu meio social (p. 142).

O acesso das crianças aos materiais em escolas montessorianas deve ser limitado e direto. Limitado no sentido de ter uma quantidade restrita de objetos para que não surjam desvios e dispersão por parte das crianças diante de uma quantidade demasiada de materiais que

acabem atrapalhando o seu avanço; direto porque devem estar ao alcance das crianças para que observem e escolham aqueles que irão usar.

Em Freinet, pode-se considerar o objeto, ou o brinquedo no caso, como um utensílio. “[...] o utensílio, instrumento específico do progresso e da civilização, não tem outra função senão acelerar a experiência através da tentativa experimental, para um mais rápido êxito na adaptação dos atos essenciais da vida” (FREINET, 1977c, p. 163). Exemplificando nosso entendimento dessa afirmação do autor, é possível definir como utensílio os instrumentos de que os indivíduos se apropriam para facilitar uma ação e a possibilidade de, em outras situações, fazer uso do mesmo objeto para diferentes ações. Ao fazer uso de um mesmo material em diferentes ocasiões, o sujeito está aplicando e simultaneamente desenvolvendo uma capacidade que é própria do ser humano: a atividade consciente. Pode-se entender no caso da criança que o objeto brinquedo, para ela, é um instrumento que acelera a sua experiência e, portanto, seu desenvolvimento, através das tentativas experimentais que faz com o suporte do brinquedo que viabiliza a ação do brincar.

Na atividade do brinquedo, como indicado por Vygotsky (1994), surge na criança a imaginação, que é um processo psicológico exclusivamente humano de atividade consciente. O brinquedo/objeto, portanto, possibilita, como afirma Freinet, um sucesso mais rápido por parte do indivíduo e, no caso da criança, sua adaptação aos “atos essenciais da vida”. Entendemos essa adaptação aos atos essenciais como a apropriação pela criança das regras de comportamento histórica e socialmente produzidas. No momento em que Freinet permitia o uso criativo pelas crianças dos objetos que faziam parte do ambiente escolar, ele revelava acreditar na capacidade inteligente dos sujeitos de fazer uso de determinado material para outras experiências que não aquela para a qual foram criados e,

portanto, acreditava na importância de possibilitar à criança exercitar a habilidade da mobilidade, interferência e transformação no espaço social em que vive.

Em suma, podemos afirmar que o brincar na escola tem sim uma finalidade formativa que está associada à concepção que se tem de brincar e ao seu projeto político-pedagógico.

## 5.9 A IMPORTÂNCIA DO PREPARO DO AMBIENTE DA ESCOLA

O preparo do ambiente está totalmente associado à estrutura de tempo e de espaço da escola. Na escola que valoriza a criança, a infância e suas especificidades, já não cabe mais a estrutura curricular hegemônica que tivemos ao longo da história do pensamento pedagógico: uma estrutura rígida, estanque, baseada na repetição. Portanto, como já foi evidenciado neste estudo, não é uma prática contemporânea se pensar em uma estrutura curricular centrada na criança.

Segundo Montessori (1949, p. 11), “a escola deve ser um ambiente especialmente preparado para a criança onde ela assimila qualquer cultura difundida pelo ambiente sem necessidade de ensino”. Ao fazer essa afirmação, provavelmente ela estava falando do ensino baseado na estrutura curricular da escola tradicional. Há críticas sobre sua teoria que indicam que essa era uma forma de desvalorização do papel mediador do professor. No entanto, não concordamos com tal posicionamento. Pelo contrário, entendemos que, para a autora, de nada adiantaria preparar somente o professor se não houvesse um preparo também do ambiente escolar para que a criança se manifestasse livremente dando elementos para que o professor observador pudesse conhecê-la.

O cuidado com o ambiente, portanto, aparece com elementar importância. Torna-se necessário dispor as condições que tornem possíveis tais manifestações. Entre essas condições estão a organização do espaço e a posse de materiais adequados. Foi para isso que Montessori estudou um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e correspondesse a sua necessidade de agir de maneira inteligente. Elas eram leves para serem transportadas pela própria criança, visando à sua mobilidade, que possibilitava a observação dos movimentos da criança e, ao mesmo tempo, trabalhava a questão da disciplina do movimento; assim a criança aprende um controle e uma habilidade dos próprios movimentos. Os objetos, desde a mobília, são todos denunciadores do erro. Por exemplo, com os encaixes sólidos, se a criança comete um erro qualquer, já não consegue encaixar todas as peças. Nesse caso ela desenvolve seu raciocínio, senso crítico e atenção. “O ambiente todo se comporta como uma sentinela em alerta e cada uma das crianças é sensível a esta vigilância” (MONTESSORI, 1965, p. 105). O professor nesse caso perde seu caráter coercitivo de denunciador do erro. Para a autora, o ambiente deveria ser rico em motivos que interessassem e instigassem a criança a conduzir nele as próprias experiências.

Em Freinet (1977a, p. 321), verificamos outra compreensão que também nos traz elementos para pensar sobre o preparo do ambiente escolar, “[...] o ambiente ideal de uma aula é aquele em que o professor e as crianças vivem a mesma aventura da vida cotidiana”. Viver a mesma aventura da vida cotidiana é uma expressão coerente com sua concepção de que a escola não deve estar completamente desvinculada das experiências vividas pelas crianças fora da escola, e sim *partir* delas. Portanto, em Freinet, o ambiente externo à sala de aula e até mesmo à escola também se configura como espaço pedagógico, já que a estrutura de uma sala de aula propicia a imobilidade

corporal. Ele colocava o *materialismo escolar* na base das reivindicações da escola popular, já que são necessárias condições favoráveis de instalação e organização para que se tornem possíveis implementações de novas técnicas de trabalho. Um dos empecilhos indicados por Freinet para se realizar um trabalho como o que propunha são as turmas muito numerosas em locais demasiadamente pequenos, o que impossibilita a disciplina, no sentido de organização do grupo, já que o ruído de um grupo numeroso torna-se grande.

Concluimos, portanto, que a organização do ambiente assim como do tempo escolar é de extrema importância na prática pedagógica e está associada a diferentes aspectos, entre eles os materiais que o compõem, a organização da mobília, as instalações com condições favoráveis, o tamanho das salas de aula e o uso do espaço externo à sala e também à escola. No entanto, essa questão de organização do espaço escolar e os aspectos associados dependem de outras duas questões: da viabilidade de tal organização estar associada ao investimento do poder público na aplicação de verbas para aquisição de materiais necessários; e do investimento na formação continuada dos profissionais, que deverão ser preparados para um trabalho pedagógico de mediação diante da organização dos tempos e dos espaços escolares.





## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender conceitualmente o que é o brincar na escola, mais especificamente na escola de anos iniciais de ensino fundamental que atende crianças de seis a dez anos de idade, o que traz especificidades ao brincar em função das características das crianças nesse período da vida e de estarmos pensando essa atividade no ambiente escolar, que é um espaço de socialização, aquisição e sistematização do saber, ou seja, que tem como uma de suas principais atividades a de estudo. Portanto, tivemos a intenção de discutir, através de Montessori e Freinet, como estabelecer relações entre a atividade do brincar e a atividade de ensino nessa etapa da educação básica. Determinada escolha partiu da ideia de valorizar as teorias que representam avanços históricos em relação à educação com a intenção de incorporá-las e, então, tentar superá-las e avançar no debate (SAVIANI, 2005b, 2008).

Esta pesquisa constatou inicialmente que o brincar já vem sendo discutido no meio acadêmico como atividade principal da criança caracteristicamente humana e humanizadora, tendo como principal referencial teórico a psicologia histórico-cultural. Quando associado à escola, verificamos o conflito gerado para a atividade pedagógica pela contradição existente entre ensino/estudo e o brincar. Pensar a presença do brincar na prática pedagógica contemporânea nos colocou, portanto, diante do desafio de desnaturalizar as certezas sobre o que é o brincar na escola de anos iniciais e esmiuçar, ir à particularidade do que já vem sendo falado nas pesquisas que tratam do tema, no sentido de pensar e discutir tais particularidades de maneira criativa, o que se diferencia de dar originalidade ao que está sendo dito (BROUGÈRE, 2003).

Emergiram deste estudo alguns elementos componentes da organização pedagógica da escola que

prevê a presença do brincar em relação ao ensino no projeto político-pedagógico (Capítulo 5): observação pedagógica, vida cotidiana na escola, mediação, autonomia, atividade individual e coletiva, conhecimentos científicos, brinquedo na escola como artefato cultural e preparo do ambiente escolar.

A atividade do *brincar* em relação à atividade de *ensino* ao mesmo tempo que, com a presença dos elementos indicados acima, se faz fecunda para a formação das crianças, também assegura que tais elementos estejam presentes na prática pedagógica. A atividade das crianças na escola deve se tornar inesgotável, mais criativa e produtiva quando é assegurada a presença de tais elementos na prática de ensino que inclui o brincar.

A atividade do ensino surge associada ao papel do professor como *mediador*, que prepara os espaços e os tempos escolares junto às crianças para qualificar as ações delas nas atividades de estudo e brincar que realizam. Para tanto, o *olhar observador* surgiu como uma importante categoria associada ao papel não só do professor, mas também das crianças como observadoras orientadas pelo professor (pessoa mais experiente) dos comportamentos, das relações e das atividades que acontecem no grupo. Uma observação atenta das crianças em ação por parte das próprias crianças e também do professor possibilita aos sujeitos envolvidos estranharem suas ações, conversarem sobre elas e imaginarem-nas, pensarem e avançarem de maneira consciente nas relações humanas postas em seu cotidiano. O professor observador e mediador, no exercício de seu ofício, coloca em perspectiva seus conceitos já construídos em relação à criança, à infância, ao ensino e à escola, o que, conseqüentemente, possibilita a reconstrução de sua prática pedagógica e da relação que estabelece com as crianças.

O resultado da pesquisa é a análise de Montessori e Freinet, porém a vida cotidiana também nos informa. Montessori observava para propor, Freinet ensinava ao

grupo a prática da observação para esclarecer, avaliar e propor. Ao estudar nesta pesquisa a observação e sendo professora de primeiro e terceiro anos do ensino fundamental na ocasião em que escrevo este texto, meu pensamento segue um acontecimento recente no grupo do terceiro ano que nos dá elementos para pensar que há outra dimensão de conhecer a criança que brinca, pois, ao observá-la, o professor verifica e, portanto, pode mediar questões relacionadas aos conceitos e aos preconceitos que a criança aprende e vivencia no seu meio social, incorporados em seu comportamento e conseqüentemente trazidos para a atividade do brincar e para as relações dentro da escola.

Para deixar mais claro, um exemplo comum que surge entre as crianças ao brincar é quando os meninos ficam receosos em brincar de boneca e serem considerados “menininhas” por isso. Quando o professor está atento, observando o brincar das crianças, pode mediar situações como essa e possibilitar aos meninos vivenciarem a possibilidade de brincar de boneca ocupando o papel do pai, do tio ou de outro membro qualquer, superando um preconceito, herança de uma sociedade machista, em que os papéis da casa e os cuidados dos filhos estão associados somente à função das mulheres. O brincar nesse caso aparece como espaço de estranhamento por parte da criança das relações que estão postas na sua vida em sociedade. Há um processo de socialização no qual a criança é preparada para assumir seu espaço e papel nessa sociedade, já que no brincar, ao mesmo tempo que a criança experimenta condutas que são trazidas de seu cotidiano, ela tem a oportunidade de criar, recriar e superar tais condutas. Em um contexto como esse o brincar também se torna um espaço aberto para constituir a relação criança/professor. Se nossa hipótese está correta, pode-se pensar o brincar mediado na escola não somente no sentido de apreender e compreender o mundo a sua volta, mas

também de propor mudanças, outras formas de ser, estar e relacionar-se com esse brincar.

Em um contexto como esse, o brincar se torna inclusive reinvenção do cotidiano, superação de determinadas condutas e preconceitos. É evidente que a criança precisa do brincar livre, espontâneo, sem a interferência do adulto em muitos momentos. Não nos opomos a isso, mas há também uma possibilidade de enriquecimento do brincar e das crianças na presença do adulto, e, nessa perspectiva, nos opomos sim a uma concepção purista do brincar. Mas nos questionamos: onde está o limite de enriquecer a brincadeira para a superação do cotidiano sem cair em uma prática utilitarista do brincar/jogo sendo apropriado pela escola somente no sentido de ensinar conteúdos? A ideia não é escolarizar, didatizar o brincar, também não é de abandonar o tempo livre do brincar na escola de anos iniciais, mas sim pensar que talvez tenha outra via que é essa da observação, da busca do entendimento do que está acontecendo com aquele sujeito enquanto brinca/joga, e colocar para a criança naquele momento questões e desafios que sejam para ela uma possibilidade de avanço, superação, desenvolvimento. Ou, no caso de não intervir naquele momento, pegar os sentidos que aquela brincadeira tem para, a partir deles, tentar criar situações futuras. Isso é algo com que ela vai operar (ou não) para superar o real, o cotidiano de forma criativa. O adulto, além de estar atento à atividade da criança, brinca com ela na escola, não para vigiar e controlar tal atividade, mas no sentido de enriquecimento e superação. O adulto propõe para organizar a atividade da criança e dirigi-la. Por que não assegurar na escola elementar o brincar/jogo espontâneo, mas também mediado para estimular a brincadeira/jogo livre através da proposta do adulto e ainda usá-lo para a apropriação de conhecimentos?

Quando elementos da *vida cotidiana* são inseridos na atividade da criança para serem apropriados, refletidos,

questionados e também superados e transformados (por que não?), o brincar se coloca como a própria produção da vida cotidiana. Surge, portanto, das análises realizadas o entendimento de que a brincadeira e o jogo na escola podem ser apropriados como formas de mediação da vida social e da cultura, por meio da interpolação entre realidade objetiva e imaginação. Tal alternância possibilita à criança desconstruir e reconstruir a realidade objetiva para, ao mesmo tempo, apropriar-se das construções históricas da humanidade e influir sobre elas.

No sentido usado por Montessori, o brincar na escola associa-se à vida cotidiana das crianças com o intuito de favorecer o aprendizado das “atividades da vida prática”. Trabalhar na escola as questões associadas à vida em comunidade das crianças é trazer, para a reflexão e a discussão que se dão nessa instituição, a vida social contemporânea do momento histórico que estamos vivendo para realizar atividades de representação das ações relacionadas à reprodução da existência da humanidade, apropriando-se das objetivações necessárias não só para a existência, mas também para a sobrevivência e a convivência na vida em sociedade. O ensino que considera o brincar organiza as crianças com a intenção de superação desse cotidiano, pois propicia a imaginação e a apreensão do cotidiano para poder viver nele, questioná-lo e superá-lo. Há nesse caso uma inserção da criança como sujeito participativo dessa vida cotidiana concomitantemente ao tempo da formação escolar.

Quando é dada às crianças *autonomia* para fazerem escolhas, proporem, realizarem e avaliarem, elas estão desenvolvendo suas capacidades de autodeterminação. No entanto, essa possibilidade de tomar decisões e fazer escolhas só é efetiva na medida em que respeita o interesse coletivo e as regras determinadas. Quando a criança participa de uma brincadeira ou jogo, ela exercita essa capacidade de fazer uma escolha consciente em acatar e respeitar as regras válidas na ação à qual está se

submetendo. A criança que faz a opção de participar de determinado jogo ou brincadeira que esteja acontecendo no grupo está fazendo uma escolha na qual precisa ser conhecedora das regras que a determinam. Para tanto, não basta fazer aquilo que deseja, nesse caso ela precisa saber jogar com as regras a seu favor, criar estratégias e fazer escolhas. Poderíamos concluir que há, em situações como essa, um exercício da autonomia de pensamento, de escolhas e ações que irá realizar. O ensino que incorpora o brincar toma para si características que estão associadas a essa atividade, como oportunizar às crianças fazerem escolha diante das atividades escolares, participarem das decisões no grupo, negociarem e fazerem acordos. Esse é um ensino que valoriza mais o processo do que o resultado, e esse aspecto de valorização não é justamente um aspecto que caracteriza também o jogo/brincar? Nesse sentido, afirmamos que o ensino que incorpora o brincar toma para si características que definem a atividade do brinquedo e do jogo.

Fica sinalizada também a importância de ser assegurada e permitida, na prática pedagógica com crianças, a realização tanto de *atividades individuais* como coletivas. Através da atividade individual, a criança organiza e sistematiza internamente os conhecimentos envolvidos em suas atividades, seja de estudo, seja do brincar, e nesse caso o jogo e a brincadeira, além de darem um caráter lúdico à atividade educativa, ainda oportunizam aprendizagens complexas às crianças. Nas *atividades coletivas* elas exercitam e vivenciam os sentimentos e os comportamentos envolvidos nas relações humanas, e nesse caso os jogos e as brincadeiras são um significativo meio para ver, ouvir e conhecer as crianças.

Valorizar o brincar na escola de anos iniciais não significa abrir mão da importância que os *conhecimentos científicos* têm nessa etapa do ensino para dar suporte aos projetos desenvolvidos pelas crianças, já que a aquisição dos saberes produzidos pela humanidade é o primeiro

passo para a consciência crítica (SAVIANI, 2005a; SNYDERS, 1974).

Outro elemento da prática pedagógica que emergiu com importância neste estudo sobre a relação da atividade de ensino com a atividade do brincar na escola foi o *preparo do ambiente* da sala de aula e da escola. Ou seja, pensar na qualidade das atividades de estudo e brincar das crianças requer um cuidadoso e intencional preparo desse ambiente, com a presença de brinquedos e materiais que dão suporte para o avanço na exploração do conhecimento.

Ao mesmo tempo que essas categorias presentes na prática pedagógica enriquecem a atividade lúdica da criança, o brinquedo, elas emergem como possibilidades para a prática pedagógica. Poderíamos pensar nesse caso sobre a importância de uma prática intencionalmente refletida e planejada para o brincar na escola, sendo ela uma instituição mediadora com papel crítico-formativo de formação do ser social e um importante “espaço social da criança e singular da infância” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Partimos do entendimento de que a atividade do brincar é a atividade principal da criança e que na escola está posta numa relação dialética de complementaridade e enriquecimento com a atividade de estudo, que também se coloca como uma atividade principal para essa etapa da vida escolar e que complementa o brincar na medida em que possibilita o enriquecimento da atividade lúdica da criança. A atividade de estudo se apresenta como uma nova fonte de superação à criança, que, a partir dos conhecimentos adquiridos, passa a fazer uso desses conhecimentos de maneira autônoma, portanto, podendo brincar e jogar com eles. Nesse caso, as duas atividades estão na escola em uma relação de simetria e há uma potencialização recíproca entre elas.





## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da primeira edição de Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p. 541-551, ago. 2006.

ANGOTTI, Maristela. Espaço de liberdade. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 3, p. 54-65, 2005. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. (Coleção Memória da Pedagogia).

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_\_. Um novo conceito de infância. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 3, p. 48-53, 2005b. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. (Coleção Memória da Pedagogia).

ARCE, Alessandra et al. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Acadêmico de Bolso).

BENEDET, Marina Corbetta. **Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. 176 p. (Coleção Espírito Crítico).

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BLANCK, Guilherme. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008. p. 29-32.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. (Encyclopaideia).

CARVALHO, Alyssom Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, May/Aug. 2005.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. In: 31ª REUNIÃO DA ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.com.br>>. Acesso em: 3 set. 2010.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2007, Caxambu, 2007. GT: Educação de Criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREINET, Cêlerin. **Ensaio da psicologia sensível I**. Tradução de Margarida Mendes Palma e Maria da Fátima Sá Melo Ferreira. Lisboa: Editora Presença, 1976. v. 1. (Coleção Questões).

\_\_\_\_\_. **O método natural I**: a aprendizagem da língua. Tradução de Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editora Estampa, 1977a.

\_\_\_\_\_. **O método natural II**: a aprendizagem do desenho. Tradução de Franco de Sousa e Tereza Balté. Lisboa: Editora Estampa, 1977b.

\_\_\_\_\_. **O método natural III**: a aprendizagem da escrita. Tradução de Teresa Marreiros. Lisboa: Editora Estampa, 1977c.

\_\_\_\_\_. **Ensaio da psicologia sensível II**: redução das técnicas de vida ersatz. Tradução de Margarida Mendes Palma e Maria de Fátima Sá Melo Ferreira. Lisboa: Editora Presença, 1978. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do som senso**. Tradução de J. Baptista. 7. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

FREINET, Élise. **O itinerário de Cèlestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1979.

GADOTTI, M. **Historia das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993. 94 p.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

GIORDANI, Estela Maris. O artesão e o cosmos. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 3, p. 38-47, 2005. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. (Coleção Memória da Pedagogia).

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implementá-lo? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2010.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Vida em expansão. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 3, p. 16-27, 2005. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. (Coleção Memória da Pedagogia).

KISHIMOTO, Tisuko Mochida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n. 7, p. 39-45, 1995. Disponível em:  
<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias07p039-045c.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Brincar pelo bem das crianças. **Direcional Educador**, São Paulo, v. 5, n. 50, p. 6-11, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 93).

\_\_\_\_\_. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: FORMISINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação infantil na última década: conquistas e impasses. In: 33<sup>a</sup> REUNIÃO DA ANPED. 2010, Caxambu, MG.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 209-223, dez. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e**

**Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 13-25.

\_\_\_\_\_. Reprodução espiritual e racional da realidade. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 27-39.

LATERMAN, Ilana; NOGUEIRA, Márcia Pompeu; GONÇALVES, Reonaldo Manoel. Cultura popular, teatro e imaginação: dimensões poéticas na formação de educadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE XIV. 2008, Porto Alegre.

LATERMAN, Ilana; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A inovação pedagógica em ação e o conhecimento científico. In: 33ª REUNIÃO DA ANPED. 2010, Caxambu, MG.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução



de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Vygotsky. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 235-242, 2002.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicol. Soc.**, v. 15, n. 2, p. 74-87, dez. 2003.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. (Coleção Escola e Participação).

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.

**Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral; GOMES, Claudia Aparecida Valderramas. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de Adilla Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Portugália Editora, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Mente absorvente**. Tradução de Pedro da Silveira. 2. ed. Portugal: Portugália, 1949.

\_\_\_\_\_. **Formação do homem**. Tradução de Hauptmann e Eunice Arroxelas. Rio de Janeiro: Portugália Editora, 1950.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A dupla problemática do objeto da história; ontológica e metodológica. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização atrasada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: NPU/CED/UFSC, 2000. p. 19-46.

\_\_\_\_\_. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 7-11 out. 2007, Caxambu.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A formação de Maria Montessori. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 3, p. 6-15, 2005. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. (Coleção Memória da Pedagogia).

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio; SILVA, Nilma Renides da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de; FRANCISCHINI, Rosângela. Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, jan./abr., 2009.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!**: estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 286 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. In: 26ª REUNIÃO DA ANPED, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 1 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In: 28ª REUNIÃO DA ANPED. 2005, Caxambu. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13423int.rt](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13423int.rt)>. Acesso em: 1 set. 2010.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate.

**Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Infância e escola**: uma relação marcada pelo preconceito. 2000. 250 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista; CARVALHO, Diana Carvalho de. Educação, infância, escola e participação: a formação como atividade humana e pedagógica em questão. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beleni Saete; BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: EDUFSC, 2005. p. 167-188.

QUINTEIRO, Jucirema et al. A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. In: 28ª REUNIÃO DA ANPED. 2005, Caxambu. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13773int.rt](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13773int.rt)> f. Acesso em: 1 set. 2010.

RAMOS, Rosemary Lacerda. Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO DA ANPED. 2000, Caxambu.

Disponível em:

<[www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703p.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703p.PDF)>.

Acesso em: 22 abr. 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSA, Alberto; MONTERO, Ignácio. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia).

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. Rio de Janeiro: UFF, 1999. Disponível em:  
<<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/2/2>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Criança: educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. v. 5. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer:** um estudo de caso em uma escola pública. 2004. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar:** a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 2. ed. Florianópolis: EDUFSC; São Paulo: Cortez, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Processos de cultura e internalização. **Vivermente & Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 2, p. 76-83, 2005. Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética. (Coleção Memória da Pedagogia).

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Tradução de Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Livraria Almeida, 1974.

\_\_\_\_\_. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEFFORT, Madalena Freire et al. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos 1. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



## APÊNDICE – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL

Quantidade de produções acadêmicas encontradas, a partir do levantamento nos últimos dez anos no Brasil, em cada uma das bases de dados consultadas e seus respectivos descritores utilizados.

Tabela 1 – Resultado do levantamento da produção acadêmica sobre o tema nas bases de dados da Capes, da BU-UFSC e da Scielo

DESCRITORES	Banco de teses da Capes	Scielo (artigos)	Biblioteca universitária - UFSC
Currículo/brincar/séries iniciais	6	0	0
Currículo/brincar/ensino fundamental	13	0	0
Brinquedoteca escolar	17	2	6
Escola/brincar	374* <sup>1</sup>	15	20
Brincar/jogo/ensino fundamental	70* <sup>2</sup>	1	1
Brincar/ensino fundamental	125* <sup>3</sup>	6	5
Brincar	928	77	100

\*1 Destes 374 trabalhos encontrados no Banco de Teses da Capes a partir do descritor “Escola/brincar”, consideramos que 11 se aproximavam do tema desta pesquisa. Entre eles oito dissertações e duas teses, sendo quatro deles trabalhos produzidos na UFSC.

\*2 Destes 70 trabalhos encontrados a partir do descritor “Brincar/jogo/ensino fundamental” entre aqueles que não se repetiam no descritor anterior, consideramos que cinco deles se aproximavam do tema desta pesquisa, todos em nível de mestrado, sendo dois da UFSC.

\*3 Mesmo colocando no descritor o termo “ensino fundamental”, apareceram entre eles diversos trabalhos que não estavam associados a essa etapa do ensino.

Quantidade de publicações encontradas a partir do levantamento das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre as reuniões 23<sup>a</sup> no ano de 2000 e 32<sup>a</sup> no ano de 2009. Essas quantidades foram consideradas a partir da leitura dos resumos dos artigos como aquelas que poderiam dar subsídios para a discussão do assunto desta pesquisa, ou seja, que tratavam do lúdico ou do jogo em relação à atividade de ensino.

Tabela 2 – Resultados do levantamento das publicações da Anped

	GT 7	GT 12	GT 13	GT 20
23 <sup>a</sup> Reunião/2000	2	0	0	0
24 <sup>a</sup> Reunião/2001	0	0	0	0
25 <sup>a</sup> Reunião/2002	0	0	0	0
26 <sup>a</sup> Reunião/2003	0	0	1	0
27 <sup>a</sup> Reunião/2004	2	2	0	1
28 <sup>a</sup> Reunião/2005	0	0	2	0
29 <sup>a</sup> Reunião/2006	0	0	0	0
30 <sup>a</sup> Reunião/2007	2	1	0	0
31 <sup>a</sup> Reunião/2008	2	0	0	0
32 <sup>a</sup> Reunião/2009	1	0	0	2

Consulta de “outras publicações” para seleção de artigos para leitura que se relacionavam com o tema desta pesquisa.

Tabela 3 – Exemplares e quantidade de artigos selecionados para leitura

USP	Quantidade de artigos selecionados para leitura	UFSC – EXEMPLARES <i>Revista Perspectiva*</i>	Quantidade de artigos selecionados para leitura
Direcional Educador, SP, v. 5, n° 50 (mar. 2009)	1	Volume 20, n° especial (jul./dez. 2002)	1
Jornal da USP. Educação, SP (4 a 10 maio 2009)	1	Volume 23, n° 1 (jan./jun. 2005)	2
Pesquisa e Educação, v. 37 (jan./abr. 2011)	1	Volume 25, n° 1 (jan./jun. 2007)	1

\*Consultamos todos os exemplares que constam no *site* da revista.

Observação: o estudo sobre os assuntos tratados nas publicações que fazem parte desta tentativa de visualizar um panorama da produção acadêmica sobre o tema não foi realizado de forma verticalizada, já que esse não é o objetivo principal desta pesquisa. Sua realização teve a intenção de indicar brevemente alguns conceitos e ideias importantes que emergem dessas publicações, as quais nos levaram à definição do problema desta pesquisa. Entendemos aqui que, nos limites desta pesquisa, esses materiais não constituem a totalidade das obras que tratam

do assunto, visto que o tempo que delimita esta investigação exige escolhas.