

Coleção UAB–UFSCar

Pedagogia

Linguagens Corporais II

Douglas Aparecido de Campos

Maria Aparecida Mello

(Organizadores)

As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas

Brinquedos, Brincadeiras, Jogos,

Tecnologias, Consumo e Modismos

As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas

Brinquedos, Brincadeiras, Jogos,
Tecnologias, Consumo e Modismos

**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline M. de M. R. Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Vânia Paula de Almeida Neris

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Maria Iolanda Monteiro

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br



EdUFSCar

Conselho Editorial

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento

Diretor da EdUFSCar

Oswaldo Mário Serra Truzzi

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Douglas Aparecido de Campos
Maria Aparecida Mello

(Organizadores)

As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas

Brinquedos, Brincadeiras, Jogos,
Tecnologias, Consumo e Modismos

São Carlos



EdUFSCar
2010

© 2010, dos autores

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Gabriel Hayashi

Juliana Carolina Barcelli

Letícia Moreira Clares

Sara Naime Vidal Vital

Tássia Lopes de Azevedo

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Maria Julia Barbieri Mantoanelli

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

L755L

As linguagens corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas : brinquedos, brincadeiras, jogos, tecnologias, consumo e modismos / organizadores: Douglas Aparecido de Campos, Maria Aparecida Mello. — São Carlos : EdUFSCar, 2010.
76 p.

ISBN: 978-85-7600-219-2

1. Linguagem corporal. 2. Corpo. 3. Movimento. 4. Brinquedos. 5. Brincadeiras. 6. Consumo. I. Título.

CDD: 302.222 (20^a)

CDU: 159.925

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
UNIDADE 1: Brincadeira, brinquedo e jogos – importância nas várias linguagens corporais das crianças	
1.1 Primeiras palavras	11
1.2 Problematizando o tema.....	11
1.3 A transformação do mundo e o homem: as atividades humanas	13
1.3.1 A transformação do mundo e as crianças: a atividade especificamente infantil.....	14
1.4 A visão de cultura na perspectiva histórico-cultural.....	15
1.4.1 O consumo, o modismo e o silenciamento das linguagens infantis	22
1.4.2 Uma análise do consumo na perspectiva do materialismo dialético.....	26
1.5 Considerações finais	30
1.6 Estudos complementares.....	31
1.6.1 Saiba mais	31
1.6.2 Outras referências	31
UNIDADE 2: Práticas pedagógicas, cultura e linguagens corporais a partir de brinquedos, jogos e brincadeiras	
2.1 Primeiras palavras	35

2.2	Problematizando o tema.....	35
2.3	A dignidade humana e o direito de ser criança	37
2.3.1	É hora de brincar! – as práticas pedagógicas na Educação Infantil: do que produzimos ao que desejamos	38
2.3.2	Ensino Fundamental: pode brincar, professora?	45
2.4	Considerações finais	48
2.5	Estudos complementares.....	49
2.5.1	Saiba mais	49
2.5.2	Outras referências	49

UNIDADE 3: Pesquisa, materiais didáticos e sua relação com brinquedos, jogos e brincadeiras

3.1	Primeiras palavras	53
3.2	Problematizando o tema.....	53
3.3	A pesquisa na prática docente	54
3.4	Materiais didáticos.....	57
3.4.1	Confecção de brinquedos	61
3.5	Considerações finais	68
3.6	Estudos complementares.....	68
3.6.1	Saiba mais	68
3.6.2	Outras referências	69

REFERÊNCIAS	71
--------------------------	----

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem total vinculação com o livro anterior *Linguagens Corporais I*, do qual também sou autor. Da mesma forma como o anterior, este segundo livro se configura em um avanço nas reflexões sobre a formação de professores e nas concepções sobre criança, escola, ensino, aprendizagem e conhecimento. As dicotomias entre Corpo e Mente e entre Teoria e Prática não são mais aceitas em nenhum nível de conhecimento humano, assim como também não é mais aceitável a hierarquização dos conhecimentos, ou seja, os conteúdos de ciências não são mais ou menos importantes do que os conteúdos das artes, da Educação Física, das brincadeiras, da música, etc. Há muito tempo já sabemos que as aprendizagens precisam ter sentido para a pessoa que aprende. O sentido delas nem sempre se manifesta imediatamente, e, por isso, o professor necessita criar as condições para que as aprendizagens gerem sentidos e significados para as crianças.

As discussões produzidas neste livro deverão dar continuidade e complementação às reflexões desenvolvidas no livro anterior. O fundamental dessa interdisciplinaridade é reconhecer que os conhecimentos não são desconectados uns dos outros e, ainda, aprender a trabalhar com eles, de forma que as crianças também possam compreender essa relação entre os diferentes conteúdos escolares.

Ao falarmos de linguagens corporais na formação de professores, essa interdisciplinaridade ganha força para as práticas educativas cotidianas com crianças de 0 a 10 anos, que é o foco deste livro. Mas não basta reconhecermos a importância das relações entre os diferentes conhecimentos. É preciso ampliar nossas concepções, nossos olhares e desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas para trabalhar de forma indissociável esses conteúdos, os quais, muitos deles, poderemos, inicialmente, considerar não escolares.

No primeiro livro tivemos a oportunidade de refletir sobre o conceito atual de criança e de infância; conhecer a história da escolarização e institucionalização das crianças de 0 a 6 anos; algumas concepções sobre o brincar, sobre corpo, sobre cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade. Neste livro complementaremos os estudos trazendo outras discussões e conceitos importantes, como a dignidade humana, o movimento, os signos, a solidariedade, entre outros.

O foco central deste livro será a discussão e ampliação do Corpo em Movimento e a relação deste com os brinquedos e as brincadeiras nos processos de ensino e aprendizagem. Associado a isso, conceitos como o modismo e o consumismo serão analisados e estudados sob o efeito das influências e dos avanços tecnológicos. A partir dessas discussões, trabalhamos as formas de superação das concepções e das influências tecnológicas no desenvolvimento humano que

colocam à margem os aspectos sociais e culturais nas relações interpessoais, e têm consequências no ensino e nas aprendizagens das crianças. O eixo articulador dessas discussões é a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades de Movimento com brinquedos e brincadeiras, elaboradas, analisadas, realizadas e reformuladas com crianças de 0 a 10 anos, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens com sentido e significado para todas. Boa leitura.

UNIDADE 1

Brincadeira, brinquedo e jogos –
importância nas várias linguagens
corporais das crianças

1.1 Primeiras palavras

Brinquedos e brincadeiras sempre fizeram parte da cultura humana. Já vimos e estudamos, inclusive nas artes plásticas, pinturas de épocas passadas, que retratam brinquedos e brincadeiras que perduram na sociedade. Vimos crianças retratadas, e até mesmo adultos, agindo de forma lúdica em situações de alegria e prazer, às vezes em grupos de mais pessoas ou de maneira solitária, mas sempre com o sorriso e outras expressões corporais visíveis, que denotam a satisfação humana nessas atividades que envolvem o lúdico.

A satisfação humana está dentro do princípio que denominamos dignidade humana, que pressupõe o direito de ser humano em toda a sua plenitude. Para concretizarmos esse princípio de dignidade, devemos levar em conta os princípios da igualdade e da alteridade, sem os quais não é possível cumprir o ato humano em sua essência. O portar-se como tal significa expressar-se por meio de linguagens corporais humanas que envolvem o falar, o escutar, o sentir, o pensar, o degustar, o cheirar, o olhar, enfim, o agir humano de maneira geral.

Essa igualdade na desigualdade humana nem sempre foi ou é exercida por todos. Apesar de diversas variantes que determinam um período histórico, uma cultura, uma região, uma comunidade, repletos de signos, objetos, hábitos e maneiras específicas de atividades e processos criativos que podem determinar as alegrias, os sucessos, os insucessos, os traumas, as decepções enfrentadas no cotidiano da vida humana, nem sempre são nitidamente observáveis as expressões corporais de satisfação do homem nessas atividades. Entretanto, o espaço de tempo em que todos os homens, sem nenhuma distinção, expressam efetivamente a alegria de ser humano é o das atividades lúdicas, que proporcionam e mostram a essência do ser, sua criação, seu modo de agir, a união efetiva entre corpo e mente e suas diferentes linguagens que nos revelam essa satisfação.

Vocês se lembram de situações lúdicas que lhes proporcionaram alegria e satisfação de realizar tal atividade?

1.2 Problematizando o tema

Para estudarmos e compreendermos os dias atuais, necessitamos conhecer o movimento da humanidade em sua história. Necessitamos refletir sobre os processos de criação e de transformação que prosseguem e nunca param. Esse dinamismo social está implícito e visível em cada parte da criação humana. Assim, os objetos e signos provenientes das atividades humanas que

transformaram a natureza, por meio do que chamamos trabalho, são elementos importantes a serem analisados e estudados para a compreensão do mundo e, no nosso caso específico, para entendermos a educação das crianças.

Em épocas passadas, por exemplo, na década de 1970 no Brasil, tivemos o aparecimento de vários brinquedos com estética totalmente voltada ao militarismo: revólveres, bonecos do exército, aviões de combate, navios, metralhadoras, etc., bem como as brincadeiras de polícia e ladrão e de guerras em geral. Essas influências nos brinquedos e brincadeiras foram politicamente introduzidas por causa da época e do momento que o mundo passava, conhecido como Guerra Fria. Nas escolas, o aparecimento de conteúdos militaristas, tais como ordem unida nas aulas de Educação Física, disciplina de Organização Social Política do Brasil (OSP), etc., também se fizeram presentes, e criaram uma cultura que modificou a sociedade daquela época. Ainda hoje observamos resquícios, tais como uso de botas parecidas com as dos militares (coturnos), roupas e acessórios com motivos de camuflagem, emblemas ou insígnias nas roupas, formação de filas em diferentes ambientes e contextos, entre outras ações nos variados campos sociais.

Paralelamente, a influência da televisão potencializou essas situações, tornando-se o maior meio de comunicação. Assim, os programas televisivos de outras culturas passaram a fazer parte da vida no Brasil. A partir daí começaram a surgir brinquedos de índios norte-americanos, o forte apache, as espadas de diferentes tipos, os foguetes, naves espaciais, depois da ida do homem à Lua, e as brincadeiras também sofreram essas influências. Juntamente com tudo isso, as linguagens corporais foram, e continuam, sendo modificadas e descaracterizadas da cultura brasileira. Os indígenas brasileiros não pulam batendo a mão na boca e segurando uma machadinha, com calça comprida de franjas; o ato de fantasiar-se para o dia das bruxas não tem relação com nossa história, etc.

Diante desse quadro, para iniciarmos nossos estudos, perguntamos: Quais são as linguagens corporais existentes hoje na sociedade? Como elas se desenvolvem? Por que se desenvolvem dessa maneira? Quais as suas origens? Como se formaram? Sempre foi assim? Sofreram transformações? A atividade de trabalho contribuiu para isso? Os objetos foram criados para atender essas linguagens ou as linguagens foram criadas a partir desses objetos? Nossos brinquedos e brincadeiras se transformaram ou são os mesmos? Que influências políticas, sociais, econômicas, etc. estão presentes, ou não, hoje nesses brinquedos e brincadeiras? Quais eram essas influências no passado? O que é um brinquedo e uma brincadeira para a sociedade de hoje? O que foi brinquedo ou brincadeira para a sociedade anterior? Que linguagens e interações estavam presentes anteriormente e que não estão mais hoje? Que linguagens e interações permaneceram como antes ou não, e por quê? O que produzimos hoje e o que desejamos, realmente, para as crianças?

1.3 A transformação do mundo e o homem: as atividades humanas

O desenvolvimento humano está intimamente vinculado à transformação do mundo, da natureza e do ambiente de forma geral. Esse processo de objetivação e de apropriação segue sempre um fluxo de existência contínua ou geradora de novos processos de apropriação e de objetivação, que vai ao infinito na vida do homem. Conhecemos esse processo como “atividade humana”, que se mostra repleta de outras atividades instrumentalizadas por ações que levam às transformações do mundo objetivo. A partir da objetivação que se processa pela atividade humana denominada trabalho, os objetos *in natura* passam a ter o caráter humanizado porque foram transformados pelos homens, que o fabricaram, esteticamente, com uma intenção específica, para ser usado por qualquer humano e, portanto, de acordo com sua cultura. Esses objetos também passam a ter o caráter humanizante no sentido de que qualquer homem que passe por esse objeto, e que pretenda utilizá-lo, vai fazê-lo de conformidade, também, com a cultura humana, ou seja, uma cadeira será utilizada por qualquer humano como uma cadeira, o movimento ou a linguagem corporal de utilização desse objeto será o mesmo para qualquer homem. A forma e a característica estética desse objeto pressupõe um modo de interação entre esse objeto (cadeira) e o homem, que só poderá ser o de utilizá-la com o propósito de sentar. Toda a sua objetivação seguiu o plano específico de fazê-la para um humano usá-la de acordo com as especificações do corpo e da motricidade humana (VIGOTSKY, 1995).

Essa transformação do mundo se faz por meio da atividade criadora do homem que, ao observar o objeto *in natura*, imagina possibilidades humanas de criações ou de reproduções. Leontiev (1978a) defende a tese de que a atividade psíquica interna (os pensamentos) tem sua origem na atividade externa (o trabalho e a transformação das coisas), ou seja, sua formação se deve ao plano histórico-social, pois a atividade é social e se desenvolve por um processo de colaboração e de comunicação entre os homens.

Segundo Vigotsky (1987), são dois tipos de atividades: a primeira denominada reprodutiva, acontece quando o homem repete ou reproduz normas de conduta já criadas e elaboradas por seus antecessores, por exemplo, quando recordamos de nossa infância e dos objetos que fizeram parte dela (brinquedos e brincadeiras), podemos reproduzi-los nos dias atuais. Conforme Vigotsky (1987, p. 8), “[...] creando y fomentando hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas”; essas atividades são de suma importância para entendermos o mundo atual, suas transformações políticas, econômicas, sociais, educacionais, etc.

A segunda atividade é a chamada criadora ou combinadora, em que o homem, a partir do estado atual de desenvolvimento e da história desse desenvolvimento, elabora, com base nisso, perspectivas de mudanças e cria novas ações e objetos. Conforme Vigotsky (1987, p. 9), o cérebro “[...] es también un organo combinador, creador, capaz de reelaborar y crear com elementos de experiencias pasadas [...]”.

Nesses processos em que ocorrem esses dois tipos de atividade humana, o brinquedo assume papel preponderante para o desenvolvimento infantil, uma vez que é a objetivação do mundo, é a expressão humana concretizada nas formas dos objetos que trazem consigo, embutidos, os significados da cultura, das relações entre os homens, portanto, é a própria expressão da cultura humana. No próximo item, discutiremos essa questão mais detalhadamente.

1.3.1 A transformação do mundo e as crianças: a atividade especificamente infantil

Quando entramos no mundo das crianças, essa capacidade criadora da atividade humana é despertada com aquilo que chamamos de fantasia, ou o mundo da imaginação que compõem as brincadeiras infantis. Não falamos aqui daquilo que é irreal, embora muitos confundam a fantasia com algo fictício, precisamos ter em conta que toda a imaginação humana – portanto até a das crianças – corresponde a fatos vividos e sentidos por elas em algum momento de suas vidas.

A atividade criadora infantil envolve o lúdico, que tem como base essa imaginação e fantasia. Segundo Vigotsky (1987), tudo o que nos rodeia foi criado pelas mãos do homem, portanto, pela imaginação e suas combinações.

A infância é o momento rico para estudarmos e educarmos as crianças. Um caminho profícuo são as pesquisas aprofundadas e analisadas sobre os processos criadores que se sobressaem nas brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças, ao se relacionarem nas escolas. A partir daí, os processos e mediações que ocorrem nas práticas pedagógicas dos professores podem ser potencializados em direção às novas aprendizagens das crianças.

A fase objetual, por exemplo, estudada por Mukhina (1995), nos mostra esse processo criativo de utilização dos objetos, em que as crianças os usam com propósitos diferentes daqueles que ensejaram a sua criação. Assim, um lápis, que foi criado para escrever, é utilizado pela criança para bater e produzir sons, como uma baqueta de bateria, para fantasiar um foguete voando, uma ponte, etc.

Essas atividades, que podem ser incompreendidas pelos adultos, que às vezes rotulam as crianças como agressivas, irritadas, são brincadeiras repletas

de significado para elas. Se passarmos a compreender suas necessidades e ações ao se relacionarem com os objetos criados pela cultura humana, desde bebês, e ainda acompanharmos o desenvolvimento delas nas suas relações com os objetos, seus usos e sentidos, então conceberemos esses atos como atividade infantil. Concebendo-a como atividade, precisamos, ainda, aprender a realizar mediações importantes enquanto a criança brinca, para potencializar suas aprendizagens, por intermédio dessa atividade de brincadeira, do contato com os objetos que são experimentados por ela à procura de interpretações para entender o mundo que as rodeia.

Entretanto, tais mediações – principalmente nos dias atuais em que os produtos comerciais utilizam meios de comunicação cada vez mais sofisticados para atingir as crianças, pois as reconhecem como um consumidor importante – necessitam, urgentemente, ser repensadas, analisadas e transformadas por aqueles que se relacionam com bebês e crianças, se quisermos manter e proporcionar a qualidade da infância com seus aspectos essenciais (brincadeira, brinquedo, fantasia, lúdico, etc.), para que todos os bebês e crianças possam ter um desenvolvimento infantil sadio e completo.

Aprofundaremos essa questão mais adiante.

1.4 A visão de cultura na perspectiva histórico-cultural

Qual a ideia de cultura que temos?

Qual a ideia de ser humano que temos?

Essas duas perguntas são essenciais para a abordagem teórica do conceito de cultura ou da compreensão do que seria cultura. Nas perguntas surgem dois elementos importantes que se inter-relacionam: cultura e humano.

Para uma maior compreensão dos termos, nos apoiaremos nos escritos de Marx (1977), que explicita os dois termos da seguinte forma:

1. Dimensão histórico-cultural: enfatiza a História como cultura. A cultura é a maneira pela qual os homens se humanizam, por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.

As apropriações da cultura humana são realizadas nas atividades dos homens como forma de transformação do natural e do próprio ser humano. Quando o ser humano se apropria de toda a sua produção, por meio das atividades ou do próprio trabalho, ele está imerso em um processo de humanização. Esta ação continuada é resultado da adequação da própria produção do ser humano.

2. Dimensão humano-antropológica: para Marx (1977), a noção de cultura não se refere exclusivamente à arte e à literatura, senão as realizações, as produções de uma época que são partes constitutivas do desenvolvimento humano. Cultura é vista como as produções do gênero humano ao longo da história da humanidade.

Interessante destacar que a história desenvolvida pelo ser humano constitui a sua própria história de transformação e desenvolvimento ontológico e gnosiológico. Essa história é apropriada pelo ser humano na sua inter-relação com outro ser humano e com a própria natureza.

Toda criação humana constitui cultura como invenção da relação com o outro. Quando falamos do outro, estamos falando da alteridade e dos inúmeros resultados da existência da alteridade no interior da mesma sociedade.

A partir dessa ótica de cultura, poderíamos indagar e refletir sobre até que ponto o cultural determina a nossa forma de ser e pensar:

- Será que as palavras “culto” e “inculto” indicam preconceitos?
- Será que todo o ser humano é culto?
- Será que escola e belas-artes são as únicas formas culturais da sociedade?
- Será que se usa cultura como instrumento de discriminação social, econômica e política?
- Será que os brinquedos, os jogos, e as brincadeiras estão carregados de ideologias, de ordem simbólica?
- O homem desenvolve cultura por meio do trabalho. O que é o trabalho?

Leontiev, ao se reportar à categoria *trabalho* como atividade especificamente humana, cita uma passagem do livro *O Capital*, de Marx:

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potencia natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil a sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (MARX apud LEONTIEV, 1978a, p. 74).

O ato do próprio trabalho designa que a ação do ser humano é uma ação intencional, tendo em vista a transformação da própria natureza e a natureza

humana. A matéria lhe será útil na medida em que satisfizer as necessidades materiais e humanas. Assim, o homem, por meio do trabalho, cria os elementos constitutivos da sua própria cultura.

Como o ser humano cria o trabalho? O homem cria o trabalho desde o uso de instrumentos. O uso de instrumentos para a realização do trabalho, como forma de transformação da natureza e do ser humano, o diferencia dos animais. O animal não cria os instrumentos para se apropriar da natureza.

O surgimento dos instrumentos de trabalho só pode ser verificado em um ser que tenha o desenvolvimento das formas superiores de conhecimento atualizado e pronto para ser aplicado no dia a dia.

Por que o instrumento criado, e, logo, utilizado pelo ser humano constitui o diferencial entre homem e animal?

O meio de trabalho, diz Marx, é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objecto do seu trabalho como condutor da sua ação (MARX apud LEONTIEV, 1978a, p. 81-82).

O instrumento é um meio criado, racionalmente, para uso determinado, com uma única finalidade que se coloca no instrumento: dominar a natureza e desenvolver o ser humano ontológica e gnosiologicamente.

Segundo Leontiev:

O instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele [...].

O essencial do instrumento, como meio de transformação da natureza ou do próprio ser humano, é a sua função coletiva. O instrumento só tem sentido de o ser quando é uma ação de realizações humanas. Quando falamos da função coletiva do instrumento, destacamos que 'é *um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho*' (LEONTIEV, 1978a, p. 82-83).

O trabalho é um instrumento para satisfazer as necessidades primordiais humanas. Mas hoje, notamos que as ciências criam instrumentos que não são usados para satisfazer necessidades humanas, senão para destruir o próprio ser humano. Notamos a fabricação de armas, por exemplo, para destruição de seres humanos. Então, temos produtos criados pelo homem, a partir do trabalho, que não têm a função primordial de desenvolvimento do ser humano, se não os analisarmos profunda e intencionalmente, segundo seus usos e objetivos na

escola, como elementos de formação da personalidade, subjetivação e objetivação humana. Por exemplo, qual a finalidade objetiva da função de um brinquedo de guerra, como armas, para o desenvolvimento do psiquismo infantil? Essas armas são produtos das atividades humanas, mas cumprem a função social de formação de qual tipo de ser humano? Por isso é importante que todos os envolvidos na educação da criança de 0 a 10 anos analisem os tipos de brinquedos que chegam à escola.

Os brinquedos, os jogos e as diversas brincadeiras são maneiras de formação do desenvolvimento infantil. Tudo o que o ser humano cria por meio dos instrumentos, categorizados no trabalho, possui essa função de utilidade, de desenvolvimento do próprio ser humano? Será que seria interessante analisar os produtos das atividades humanas que se concretizam por meio dos instrumentos de trabalho? Será que todos os produtos cumprem essa função da finalidade como processo de objetivação do ser humano e transformação da natureza? Será que todos os elementos criados para o consumo são realmente produtos de objetivação ou são produtos alienantes? Os brinquedos são instrumentos de objetivação ou de alienação?

Todas essas perguntas surgem em face do conhecimento que a sociedade ocidental entende por cultura, ou seja, um elemento relacionado à intelectualidade e à civilização. Cultura como intelectualidade indica o domínio das ciências que acontecem nas escolas, e cultura como civilização indica o desenvolvimento dos instrumentos da técnica e dos mecanismos de dominação da própria natureza.

Então, cultura relaciona-se ao grau de conhecimento que o homem adquire na escola e ao domínio da própria técnica para transformar a natureza. Nesse sentido, temos povos atrasados culturalmente, incivilizados, e temos povos que são adiantados, desenvolvidos culturalmente e civilizados.

Frente a essa forma de pensamento cultural no ocidente, as palavras “culto” e “inculto” indicam preconceitos. Entretanto, se partimos do pressuposto que cultura é toda produção humana, individual ou coletiva que acontece ao longo da história humana e, ainda, que essa produção humana ocorre por meio do uso de instrumentos, principalmente o trabalho, nas relações entre os homens, então o desenvolvimento cultural é próprio do ser humano, e cultura é uma produção humana, que se desenvolve em diferentes espaços e tempos do ser humano.

O ocidente entende o termo “culto” como aquele indivíduo que tem uma grande bagagem de conhecimento adquirido na escola, na universidade ou em outros espaços acadêmicos, por exemplo. Culto seria o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber; relaciona-se ao domínio das formas do pensamento lógico, das matemáticas, dos vários sistemas conceituais positivistas, empíricos, etc.

Mas, se a cultura é uma produção humana, então, na perspectiva histórico-cultural, todo ser humano é culto por ter uma atividade criadora e produtiva que se concretiza no trabalho. Toda a produção humana é histórico-social e, para entendermos a profundidade de conceber todo indivíduo como um ser culto, é preciso nos reportar ao conceito de atividade que nos auxilia a compreender esse conceito de cultura. Leontiev nos esclarece que:

Pela sua atividade [trabalho], os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978b, p. 265).

A atividade de trabalho é a desencadeadora da produção, apropriação e transformação do mundo, ou seja, o desenvolvimento do próprio ser humano.

Nessa perspectiva, a escola, belas-artes, o conhecimento aprendido na música, na dança, na ginástica, na poesia, e outros bens culturais, apenas de uma determinada sociedade, como por exemplo, a ocidental, não são as únicas formas culturais. Se continuarmos a conceber cultura dessa maneira, então ela vai significar prestígio, dominação, superioridade de uma cultura sobre as outras.

É muito importante superarmos essa forma de alienação cultural, porque aqueles que não participam dessas atividades são discriminados como pessoas que não têm cultura.

Leontiev nos alerta que cada geração encontra um

mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978b, p. 265-266).

A concepção de cultura pode ser um instrumento de discriminação social, econômica e política e servir aos objetivos de dominação e manutenção do poder na sociedade. Quantas vezes ouvimos dizer: “aquela pessoa não fez escola, não tem cultura”. Não ter acesso à escola, devido a um sistema excludente e elitista, significa que a pessoa não tem cultura? Podemos pensar que o indígena que não vai à escola não tem cultura? Essa concepção é discriminadora e cumpre um papel de reprodução e manutenção do *status quo* da sociedade.

Outro fato derivado dessa concepção refere-se ao aspecto econômico da sociedade. Quando ouvimos ou falamos que “fulano não pode ocupar tal cargo ou, só pode ganhar isso porque é de família pobre”, além da discriminação contida nessa afirmação, há uma visão de cultura relacionada a poder aquisitivo ou riqueza, e, em contrapartida, pobreza significa falta de cultura. O pobre não tem cultura, então, não precisa ser bem remunerado no seu trabalho.

Portanto, essa concepção de cultura corrobora com a sociedade dividida em classes sociais, econômicas e políticas, por apresentar um grupo como culto, possuidor de cultura, e outro grupo, como inculto, sem cultura. E, ainda, ao manter essa organização social, econômica e política, justifica-se o fato de um grupo possuir acesso aos bens culturais, direitos específicos, privilégios, para exercer o poder e os demais serem excluídos de todo esse sistema.

Se focalizarmos nossas reflexões e análises nos brinquedos, jogos, brincadeiras, desenvolvidos pelas crianças, podemos afirmar que estão carregados de ideologias, de ordem simbólica.

Araujo (2003, p. 161) define ideologia como: “[...] é um conjunto de idéias e representações articuladas coerentemente sobre as coisas, capaz de provocar ação. Tem origem nas relações históricas de produção material e seu objetivo é justificar a ordem social estabelecida”.

Brinquedos, jogos e brincadeiras certamente estão carregados de ideologias, uma vez que são representações que levam em si mesmas as ideias de luta de classes, divisão de classes, enfim, as relações sociais que se modificam em cada época histórica. Podemos pensar objetivamente sobre os tipos de brinquedos, jogos ou brincadeiras da época militar, da Guerra Fria, da época do neoliberalismo, da época da televisão e da informática.

Assim, os brinquedos, os jogos e as diversas brincadeiras infantis são maneiras de formação do desenvolvimento humano, uma vez que por meio dessa atividade a criança se apropria ou assimila toda a produção histórico-cultural. Nas palavras de Leontiev:

Pela sua atividade e, sobretudo, pelos seus jogos, que ultrapassaram o quadro estreito da manipulação dos objetos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa. Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um “automóvel”, dispara com a “espingarda”, se bem que o seu carro não possa ainda rolar realmente nem a sua espingarda disparar (LEONTIEV, 1978b, p. 287).

Será que todos os elementos criados para o consumo são realmente produtos de objetivação ou são produtos alienantes? Quando o indivíduo perde o

controle sobre os produtos criados para o seu consumo, podemos dizer que ele perde também a sua objetivação, e esses produtos se tornam alienantes.

Entendemos objetivação como a expressão da subjetividade do ser humano nos elementos que ele produz por meio da relação que estabelece com outros sujeitos sem perder a sua condição humana. No momento em que o ser humano perde a sua humanização, perde sua dignidade, se desqualifica como ser pensante e como ser da práxis, e passa para o campo da alienação.

O que é uma alienação? Segundo Marx:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2002, p. 111).

O ser humano, ao produzir um objeto, ele próprio se torna um produto à medida que perde totalmente o controle sobre as coisas, sobre os elementos feitos para satisfazer as suas necessidades primordiais. Ele passa a viver em função do produto, das coisas construídas.

Outro autor marxista, Meszáros, diz:

A alienação humana foi realizada pela transformação de tudo em objetos vendáveis, em escravos da necessidade e traficantes egoístas. A venda é a prática da alienação [...]. A reificação de uma pessoa e, portanto da aceitação 'livremente escolhida' de uma nova servidão – em lugar da velha forma feudal, politicamente estabelecida e regulada de servidão – pode avançar com base numa sociedade civil caracterizada pelo domínio do dinheiro, que abriu as comportas para a universal 'servidão a necessidade egoísta' (MESZÁROS, 1981, p. 36).

No atual sistema capitalista, a alienação é verificada na venda dos produtos, em que o próprio ser humano vende a sua essência como algo que não seja inerente a ele, distante e estranho. Essa alienação é mais sutil porque não se identifica; é invisível, mas tem poder absoluto de modificar a própria essência do ser humano. O ser humano passa a ser importante pelo que tem e não pelo que é.

Em função do alto nível de progresso que vivenciamos na atualidade é fundamental analisarmos se os brinquedos que proporcionamos às crianças estão agindo como instrumentos de objetivação ou de alienação delas em relação à sociedade em que estão inseridas.

Quando uma criança está brincando com qualquer objeto que lhe serve de brinquedo, certamente está assumindo um papel social que pode recriar esse objeto. Os brinquedos são instrumentos de alienação, quando, por meio deles, a criança reproduz formas desumanizantes, relações de desigualdades sociais, exploração social, categorias elitistas, comportamentos de superioridade, entre outros.

Vigotsky expressa desta forma o seu pensamento sobre os brinquedos:

Os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada que a subam, uma campainha que a toquem [...] os objetos tem uma força inerente no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena (VIGOTSKY, 1998, p. 126).

É muito importante que pais e educadores possam proporcionar à criança aqueles brinquedos que realmente vão se constituir instrumentos de seu desenvolvimento psíquico, e que seja também formas de ela apropriar-se da cultura humana, tornando-se um ser humano cada vez melhor.

No próximo item, discutiremos a influência do consumismo e modismos nessa apropriação da cultura e no desenvolvimento das linguagens corporais das crianças.

1.4.1 O consumo, o modismo e o silenciamento das linguagens infantis

Toda atividade criativa, fantasiosa, imaginativa, lúdica da criança perpassa atualmente pelos meandros da publicidade exagerada, dos mecanismos de incentivo ao consumo exacerbado, ao modismo e a conseqüente produção em alta escala. O processo criativo, tão incentivado no passado por meio das brincadeiras e brinquedos que eram, muitas vezes, desenvolvidos e fabricados, inclusive, pelas próprias crianças, deu lugar aos objetos desenvolvidos industrial e esteticamente para atrair o alto consumo. O processo criativo desvinculou-se do subjetivismo de cada criança e passou a pertencer, quase que exclusivamente, aos adultos (*designers*), que planejam e trazem prontos ao mercado consumidor propostas de brinquedos rotulados com os codinomes: “educativos”, “populares”, “tecnológicos”, dentre outros. O brinquedo puro e simples de antes, que era de todos e servia para todos e todas as brincadeiras passam a ter, além de uma classificação, também a sua criação vinculada a uma determinada camada da população, como por exemplo, o brinquedo popular. Neste, os materiais são geralmente de péssima qualidade, com defeitos de fabricação, durabilidade baixíssima, e são desenvolvidos para atender o público mais pobre. A partir desse parâmetro, a indústria pode e passa a estabelecer uma escala de valoração econômica e atribuir preços diferenciados em outros brinquedos com

a justificativa de que uns são fabricados com materiais de qualidade superior, com tecnologia diferenciada e outros com materiais de qualidade inferior e tecnologias básicas, ou sem nenhuma.

Com essa norma estabelecida, o mercado de consumo cria também um grande descompasso social nas comunidades, principalmente nas escolas públicas que recebem crianças de todas as classes sociais. Esse descompasso torna-se visível quando a criança traz para a escola seus brinquedos e a rotina cotidiana de sua casa, de sua comunidade, com os modismos e consumos suportados por sua classe social e, ao se deparar com outra criança que possui e traz brinquedos superiores aos seus, entra em conflito e não entende por que o brinquedo de seu amigo é “melhor” que o seu ou, ainda, quando a escola compra os brinquedos superiores em qualidade e tecnologia para fazer parte de seu acervo (brinquedoteca), e por não ter a possibilidade de ter um do mesmo padrão, a criança quer levá-lo para casa, como se fosse seu.

Esse quadro, delineado a partir da ditadura do consumo, além de outras situações análogas, faz parte do dia a dia das escolas e das práticas pedagógicas dos professores, gerando dilemas e conflitos a serem resolvidos por esses profissionais.

Outro aspecto desse mercado de consumo é o que se refere ao planejamento dos brinquedos industrializados, o qual fica atribuído a um profissional formado para garantir o máximo de venda possível, cuja atenção não está na adequação do brinquedo às diferentes idades das crianças, e, muitas vezes, são elaborados com mecanismos de insegurança ao público infantil, com materiais fracos, tóxicos e de curta duração.

O impacto dessa concepção de brinquedo extrapola todas as instâncias: vai desde o campo pedagógico até o campo ambiental, uma vez que sua utilização e fabricação em larga escala provocam desequilíbrios ambientais. Nesse sentido, cabe às instituições escolares e aos professores um olhar crítico, de forma a conhecer qual é o significado ou qual é a mensagem que o produtor tem e passa com seu produto no caso do brinquedo, e quais seriam os possíveis efeitos da utilização desse produto em suas práticas pedagógicas com bebês e crianças. No campo institucional ou de gestão administrativa, a reflexão perpassa desde a pesquisa, para selecionar as indústrias e sua idoneidade na fabricação dos brinquedos, até o envolvimento ou consulta da comunidade, no entorno da escola, além dos familiares dos próprios alunos.

Essa análise acerca dos brinquedos e de todos os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais que estão embutidos, e fazem parte desse processo de seleção, deve ater-se, também, com a mesma importância, no campo da história e seu movimento, ao repensarmos o que tínhamos antes, como utilizávamos,

quais eram os objetivos e quais eram os desenvolvimentos que os brinquedos de anos atrás permitiam na educação das crianças, em detrimento dos brinquedos que hoje temos, e suas influências nesse desenvolvimento.

Parece-nos que os brinquedos atuais, em sua maioria, sugerem, à criança, motivação a certa imobilidade, por exemplo: jogos de *video games*, celulares com diferentes tipos de jogos, computadores, carrinhos computadorizados que andam sozinhos, e a criança apenas observa o movimento ou com apenas dois dedos, direciona e brinca com esse carrinho por meio de um controle remoto, etc. O preocupante dessa situação é que eles são comprados pelos consumidores e disponibilizados às crianças, principalmente bebês que não têm desenvolvido ainda o conceito de objeto e sua função social. Essa criança pode acostumar-se, por meio do próprio brinquedo, a brincar parada, ou seja, aprende que brincar não necessita de deslocamento no espaço.

No campo do movimento do corpo humano ou do desenvolvimento de linguagens corporais, esse tipo de situação é um tanto inapropriada para a gama de atividades que a criança deve vivenciar, de forma a desenvolver diferentes aprendizagens e habilidades para a vida em sociedade, uma vez que estimulam o silêncio corporal e criam pessoas que não gostam de conviver, ou seja, de se relacionar com os outros em tempo real, com o meio que as cercam física, afetivamente, etc.

O desenvolvimento da coordenação motora fina, muitas vezes, é bastante potencializado por esses brinquedos computadorizados, entretanto, o produto não é real, como no caso da produção e confecção de brinquedos pela própria criança, que, aliás, a nosso ver, promoveria uma maior amplitude na referida coordenação. Nesse caso, o produto final é possível pela concretude da confecção pessoal, mais especificamente, da própria criança, sem, portanto, deixar de explorar a imaginação, a fantasia, o lúdico.

O processo de confeccionar seus próprios brinquedos, com a mediação do adulto, desde muito pequenas, é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que ela experimenta situações em que lhe é solicitado pensar sobre os objetos que está explorando, produzindo classificações, comparações, medições, recortes, colagens, etc.

As crianças de hoje pouco ou nada sabem sobre um martelo ou outra ferramenta que pode ser utilizada como tal. Ao provocarmos e mediarmos a utilização desses objetos, a criança terá a possibilidade de sentir e aprender a refletir sobre seu peso, o movimento e a função na atividade real e, na brincadeira, perceber sua textura, os sons que são provocados a partir de seu uso, assim como com outros materiais: um prego, uma tachinha, um percevejo, um pino de madeira que possa ter a mesma função do prego, a utilização de um barbante, como se faz um

barbante com outro material, que tipos de colas podem ser utilizadas em várias superfícies, dentre tantos outros. Para as crianças pequenas, como as que frequentam a Educação Infantil, o manuseio desses reais objetos não é recomendado, mas o brinquedo similar, em brincadeiras de faz de conta, é perfeitamente possível, auxiliando-as a se prepararem para utilizá-los na vida real, quando forem maiores. Esses brinquedos similares podem ser até de outra natureza, mas devem exercer a mesma função dos reais, por exemplo: para substituir o martelo nas brincadeiras de crianças muito pequenas (0 a 2 anos), podemos utilizar o martelo de plástico, mas, para as crianças maiores, que já têm o conceito de martelo, ou seja, já o viu, manipulou-o e aprendeu a sua função, poderemos substituí-lo por um pedaço leve de madeira, um pedaço de cabo de vassoura, etc. O importante para a criança é utilizar esses objetos em suas brincadeiras, vivenciar os diferentes papéis sociais que eles sugerem, explorar sua imaginação e potencializar suas aprendizagens sobre o mundo adulto.

No processo de confecção de brinquedos, as crianças têm a possibilidade de desenvolver aprendizagens fundamentais, tais como: compreender as diferentes maneiras de usar as mãos e articulações para segurar objetos pequenos, delicados; identificar e sentir corporalmente qual a pressão necessária dos músculos, do tato e de outras partes do corpo para que possam encaixar uma peça em um local pequeno e de difícil acesso; além de atividades de recorte, colagem, dobragem de fitas, manuseio de papéis, plásticos e outros materiais, etc.

Toda essa atividade humana, hoje descaracterizada e até certo ponto esquecida nas práticas pedagógicas, desenvolve as funções psíquicas superiores, explicadas por Vigotsky (1995) como sendo relativas a memória, a atenção, ao pensamento abstrato, etc.

Esse desenvolvimento da criança continua após a confecção do brinquedo na ansiedade de vê-lo em funcionamento. Quando chega o momento de usá-lo e de testá-lo nas brincadeiras, novas relações são exigidas da criança, que passa a rever a montagem do brinquedo, os materiais usados, tamanho, estética, e outros procedimentos, iniciando um processo de apropriações e aprendizagens, de retorno ao projeto inicial, de compensações, para que o brinquedo funcione segundo a intenção proposta.

Além disso, a exigência da motricidade da criança nesse processo que faz com que o seu corpo se movimente de maneiras diferentes para poder brincar (com o brinquedo) em diferentes espaços e de várias formas contribui para o aumento do repertório motor da criança. O objeto, assim confeccionado, passa a ter significado e sentido para a criança, porque ela vivenciou todas as etapas de sua elaboração, tomou decisões, sugeriu mudanças, estabeleceu regras para poder brincar com ele, entre outras atividades imprescindíveis para o desenvolvimento

de aprendizagens que a escola exige para dominar os conteúdos científicos trabalhados em seus currículos. A criança sabe a origem do brinquedo, onde e como encontrou os materiais e todo o processo de criação. Conhece a história do brinquedo desde a sua gênese.

Esse processo complexo e prazeroso deixa de ser sentido quando a criança recebe o brinquedo pronto. Temos claro que existem projetos de brinquedos complexos que exigem profissionais específicos para seu desenvolvimento, mas não podemos e não devemos retirar por completo das práticas educacionais a possibilidade de criar projetos factíveis de serem desenvolvidos pelas próprias crianças e estimular todo o seu processo de criação. Vigotsky explica que se quisermos proporcionar uma base sólida para o processo criativo das crianças, devemos trazer o máximo possível de estímulos e experiências a elas. Diz o autor:

Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga em su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (VIGOTSKY, 1987, p. 18).

Em todo esse processo de criação humana ficam evidentes os aspectos culturais que de uma maneira ou outra acabam influenciando a própria criação. Os objetos, as brincadeiras, os jogos, a produção artística, os signos, as ferramentas, etc., criados pelo homem, terão características próprias para comunidades diferentes, em função do ambiente em que vivem. Essa diversidade é importante e fundamental para o desenvolvimento cultural infantil. Da mesma maneira, o professor pode potencializar esse desenvolvimento ao proporcionar experiências, selecionar, organizar e mediar as atividades das crianças.

No próximo item iremos aprofundar teoricamente a discussão sobre o consumismo nos dias atuais, que reflete nas crianças.

1.4.2 Uma análise do consumo na perspectiva do materialismo dialético

Estudamos os conceitos de cultura, de atividade, de trabalho e de apropriação da cultura por meio dos instrumentos. Vimos que, por meio do trabalho, o ser humano transforma a natureza e, também, o seu ser, já que a essência do trabalho se verifica nessa inter-relação.

Tudo que o ser humano produz faz parte da finalidade da sua atividade. Nessa relação de finalidade com o objeto criado devemos analisar se o consumo pode criar formas de objetivação do produto, deixando de lado a objetivação do ser humano, ou seja, passamos a medir o ser humano pelo que tem e não pelo que é como ser humano.

O produto se converte em mercadoria quando negamos a existência da relação social no trabalho humano e passamos a concebê-la como uma relação material, inerente ao produto. Quando o produto perde a relação com o trabalho humano, que transforma a natureza e o próprio homem, torna-se uma mercadoria e, como tal, inverte a relação humana com o produto – ocorre a inversão do sujeito pelo objeto. O objeto assume formas humanizantes.

Marx nos esclarece que:

Uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. [...] É o que acontece com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias (MARX, 1980, p. 81).

Para o sujeito, não há uma relação direta do ser humano com os produtos resultantes da sua atividade, de seu trabalho, senão ao produto se lhe nega essa relação social e material, começando uma relação de personificação dos produtos materiais.

Hoje vivenciamos, na própria sociedade, que o processo de produção domina o ser humano. Essa dominação é apresentada como se fosse natural e determinante na relação com os produtos.

Nesse sentido, Marx demonstra na sua análise essa fase do fetichismo das mercadorias:

Fórmulas que pertencem, claramente, a uma formação social em que o processo de produção domina o homem e não o homem o processo de produção, são consideradas, pela consciência burguesa, uma necessidade tão natural quanto o próprio trabalho produtivo (MARX, 1980, p. 90).

Verificamos, assim, a dominação do ser humano pelo produto resultante de seu trabalho. Tal dominação é tão sutil que o próprio ser humano não tem consciência dela. Nesse processo, o homem começa a percorrer um caminho alienante em direção à limitação de sua humanidade, em relação ao produto de seu próprio trabalho e, ainda, à limitação do acesso a outros conhecimentos e bens culturais produzidos pela humanidade.

Fica evidente que vivemos numa sociedade consumista em que o valor da mercadoria é mais importante que o próprio valor de quem o faz. A palavra que designa isso é *dominação*, que filosoficamente designa *tirar o poder de ação que se tem sobre uma coisa*. Neste caso, o ser humano fica sem o poder da ação que é transferido no objeto. É o objeto produzido que tem o poder de transformar o ser humano.

Qual é a sua opinião sobre o tema da inversão de valores, frente ao resultado final do trabalho humano?

O importante nessa relação com o produto é saber até que ponto se realiza essa objetivação e até que ponto acontece a inversão de valores. Seria importante pensar nessa objetivação do produto em nossa realidade: o quanto deixamos de lado o humano em si para tornarmos os produtos como forma objetiva do ser humano.

Em outra passagem de Marx, encontramos a explicação sobre a questão da invencibilidade da essência da mercadoria.

É, porém, essa forma acabada do mundo das mercadorias, a forma dinheiro, que realmente dissimula o caráter social dos trabalhos privados, e, em consequência, as relações sociais entre os produtores particulares, ao invés de pô-las em evidência (MARX, 1980, p. 84).

É a quantidade de dinheiro que determina o fetichismo da mercadoria, porque esconde a verdadeira relação de dominação que exerce o produto sobre o homem. O dinheiro cria uma ilusão de que o ser humano é quem detém o poder sobre o produto, o que, na realidade é uma mentira, porque quem determina o valor em si é o próprio produto.

A quantidade de dinheiro que tem uma pessoa determina a forma concreta e real de sua dominação frente ao produto. Dependendo da quantidade de dinheiro que o ser humano tem determinará o quanto tem valor esse ser na sociedade de consumo. Nesse sentido, criam-se espaços comerciais para determinadas pessoas, de acordo com a quantidade de dinheiro que elas têm. Essa é a ilusão de naturalismo econômico que cria o dinheiro.

Marx (1980) fez uma análise total sobre o valor do consumo, do dinheiro e da troca dentro do capitalismo em geral, porém, alguns neomarxistas, especialmente da Escola de Frankfurt, começaram a analisar o conceito de consumo direcionado para o âmbito da própria cultura, conhecido como a Indústria Cultural. Surge a ideia de que a produção em massa deveria significar consumo em massa.

Especificamente Adorno & Horkheimer (1990) expõem o caráter opressor da arte quando está envolvida em uma lógica industrial.

A indústria cultural se baseia na ideia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série. A arte perde a sua aura, perde a autenticidade e a transcendentalidade porque configura a realidade, perde também a historicidade, a qualidade de eternidade, a pertença e participação dentro de uma tradição que lhe confere o sentido de ser da arte. Essa democratização da arte vende a ideia de que as obras de arte são direitos de todos e não privilégios de alguns.

Porém, essa democratização esconde a verdadeira finalidade das obras de arte ao massificar a própria cultura. Há uma separação das obras pelo seu valor de mercado. Esses valores intrínsecos que são encontrados nas obras determinam classes sociais genuínas.

Vejamos o que Chaui diz sobre a questão da massificação da cultura, como se dá esta massificação, e como podemos entender o tema. Massifica porque

separa os bens culturais pelo seu suposto valor de mercado: há obras caras e raras, destinadas aos privilegiados que podem pagar por elas, formando uma elite cultural; e há obras baratas e comuns, destinadas a massa (CHAUI, 1998, p. 330).

A própria indústria cultural determina a divisão social do ser humano pelo poder de compra que tem. O dinheiro é fator determinante dessa divisão social. Segundo Chaui (1998, p. 330), ele “[...] cria a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais, cada um escolhendo livremente o que deseja como o consumidor num supermercado”.

Sabemos que nem todos têm acesso aos bens culturais. Os produtos são feitos pensando no poder aquisitivo, ou seja, no poder de compra que tem cada indivíduo dentro da sociedade. Verifica-se que alguns produtos são populares para as massas e outros produtos são para as elites.

Vivemos esta discriminação social pelo poder de compra que se constata na sociedade. Então, criam-se, também, espaços determinados e destinados para cada ser humano, dependendo do poder de acumulação de dinheiro que tenha.

[...] a Indústria Cultural vende Cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar ao consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez (CHAUI, 1998, p. 330).

Essa dissimulação ou aparência enganosa é a negação da própria essência do ser humano, essência que indica o ser como racional, reflexivo, crítico. Dessa forma, o produto assim objetivado “mascarado”, mas que, ainda assim, é humanizado, cria uma comunidade de seres humanos com pouca reflexão, chegando ao nível da irracionalidade. O produto muda de aparência, só que não muda a essência de seu fetichismo.

O ser humano, a partir disso, se torna vulgar, desprovido de intencionalidade, de sabedoria e racionalidade. O mundo passa a ser governado e dirigido pelos objetivos traçados pelos produtos, pelas coisas que são resultado das

atividades humanas. Parece que nessa visão é o produto que cria o ser humano, dirige a vida do ser humano. Chegamos a “idiotização” do ser humano!

Na análise de Marcuse, outro grande pensador neomarxista, chegamos ao que ele chama de *homem unidimensional* – o ser humano que sofre o impacto do efeito do comportamento consumista. O ser humano unidimensional é o resultado do desenvolvimento das falsas necessidades criadas pela tecnologia, pela forma de apropriação dos objetos criados e a sua relação de dependência ontológica.

As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, hi-fi, casa em patamares, utensílios de cozinha. O próprio mecanismo que ata o indivíduo a sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela (a sociedade) produziu (MARCUSE, 1968, p. 31).

Notamos na citação que se cria uma falsa noção de igualitarismo por meio do consumo. Busca-se uma homogeneização e impossibilita que o ser humano tenha a visão de uma sociedade mais humana, que ele seja um ser crítico, que a partir da sua criticidade e intencionalidade possa trazer a realização de verdadeiras transformações no mundo.

Verificamos que há uma manipulação que transforma as necessidades sociais em necessidades categóricas individuais. Como o ser humano é visto como homem unidimensional, cria-se o homem como peça da maquinaria social destinada a consumir e consumir.

Cabem aqui as seguintes reflexões: Será que o consumo traz a verdadeira felicidade ao ser humano? Será que o consumo cria crises existenciais pela falsa imagem que tem o ser humano pensando que está apropriando-se do fruto da sua atividade? Será que estamos sentindo e verificando que estamos numa sociedade em que a naturalização do consumo é o caráter opressor dos dias de hoje? E a criança, como fica nessa exposição ao consumismo? Que criança estamos produzindo nesse mundo consumista?

1.5 Considerações finais

Vimos neste estudo a transformação do mundo pela cultura humana. Vimos a epistemologia, a partir de sua objetivação por meio da atividade humana e dos processos criativos que buscam a interpretação constante e infinita do mundo, tendo como pressuposto os signos, as interações, as linguagens corporais em todo o ato comunicativo do ser humano.

Mostramos a importância da história e seu movimento para a compreensão da atualidade e focamos essa discussão nos bens culturais da humanidade, conhecidos por brincadeiras, brinquedos e jogos, notadamente em seus aspectos de ludicidade, de cultura e de instrumentos próprios para a educação das crianças de 0 a 10 anos.

Nesse processo, verificamos também a relação entre a dignidade humana e a aproximação desta com a ludicidade inserida nos brinquedos, brincadeiras e jogos, e que realçam a expressão real do ser humano, especificamente, nas linguagens corporais ao se mostrar liberto dos comportamentos impostos pela sociedade. Discutimos também a importância da mediação nas práticas pedagógicas nas escolas, tendo como pressuposto os brinquedos, brincadeiras e jogos como atividade humana, apropriada para a motivação educacional e o despertar de diferentes linguagens corporais nas crianças.

Além disso, aprofundamos as reflexões sobre a educação da criança e suas linguagens corporais, a partir de um olhar crítico sobre as questões do consumo e do modismo, que ultrapassam as fronteiras estabelecidas na sociedade e no seu cotidiano, porque têm como suporte a força da tecnologia e das influências midiáticas.

1.6 Estudos complementares

Para aprofundar algumas das temáticas abordadas ao longo desta unidade, você pode consultar os materiais indicados a seguir. Fique atento também às referências bibliográficas, pois nelas há indicações de textos disponíveis na Internet e/ou na biblioteca de seu polo. Bons estudos!

1.6.1 Saiba mais

Assista ao filme intitulado: BIG, de 1988, protagonizado por Tom Hanks.

Quando um menino quer ser grande, uma máquina dos desejos lhe permite acordar em um corpo adulto, após uma noite de sono.

1.6.2 Outras referências

<<http://historia.abril.com.br/cultura/museu-infancia-londres-434971.shtml>>;

<<http://brinquedoantigo.blogspot.com/>>;

<<http://www.brinquedosraros.com.br/>>.

UNIDADE 2

Práticas pedagógicas, cultura e linguagens corporais a partir de brinquedos, jogos e brincadeiras

2.1 Primeiras palavras

Um dos maiores desafios no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores é a sua mediação entre o conteúdo a ser desenvolvido e os estudantes. A heterogeneidade própria das salas de aula estabelece um ambiente complexo de relações e interações entre alunos e alunos, alunos e professor, alunos e ambiente, entre outras. O fato de existirem diversas comunidades presentes na sala de aula, cada qual com sua cultura (suas linguagens corporais, seus trejeitos e idiosincrasias), aliadas à cultura do próprio professor (que também descende de outra comunidade e faz parte desse ambiente heterogêneo e desafiador), revela a importância de reflexões sobre essas práticas pedagógicas e suas mediações nas aprendizagens dos estudantes, focalizando esses e outros questionamentos, como por exemplo, as influências da gestão administrativa, da política, do projeto arquitetônico da escola, da infraestrutura estabelecida, do espaço geográfico onde está localizada a escola, etc.

Não nos basta a formação necessária para atuar de maneira didática/pedagógica no espaço institucional, conhecido como escola, ou em outros espaços não formais. Antes, precisamos conhecer a realidade desses espaços, suas curiosidades, seus problemas, desafios e perspectivas, para desenvolver uma mediação apropriada, com significado e sentido para aquela comunidade.

Nesta unidade vamos abordar essas reflexões sobre a profissão docente, especificamente na educação de crianças de 0 a 10 anos.

2.2 Problematizando o tema

Num espaço menor, como é o caso de uma sala de aula, o professor, nos primeiros dias do ano letivo, com uma turma desconhecida, segue procedimentos didáticos, geralmente empíricos, para poder conhecer as crianças que estão a sua frente. Sua vivência e experiência na carreira são as bases ou o suporte necessário para o enfrentamento dessas situações que ocorrem a cada ano ou a cada semestre em sua vida, ao longo de sua carreira.

Mas essa situação pode, ainda, apresentar outros elementos se esse professor estiver em início de carreira, que segundo Tardif, Lessard & Lahaye (1991) é o docente que tem até cinco anos de experiência.

Então, quais recursos o professor possui para iniciar a compreensão sobre quem são seus alunos, sem ter, ainda, experiência suficiente?

A base para um possível encaminhamento de solução de tais reflexões seria a formação do professor para a função que está se propondo a desempenhar,

ou seja, no nosso caso, o conhecimento que ele precisa ter sobre crianças entre 0 e 10 anos de idade. Esse público ou comunidade que ele vai educar tem características peculiares e muito diferentes. Segundo a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 6º, a criança é concebida como pessoa em desenvolvimento, portanto, é uma pessoa que ainda não tem sua formação psíquica e social plena, que vive em constante descoberta sobre o ambiente à sua volta e está desenvolvendo-se socialmente em sua comunidade.

Como já estudamos na Unidade 1, a base da formação do ser humano é a ludicidade, pois, por meio dela, o homem extravasa e mostra sua condição plena de ser humano, ou seja, age de forma mais espontânea e criativa e movimenta-se de maneira livre e emocional: pula, grita, ri, fala consigo, fantasia, etc., sem as amarras dos comportamentos impostos pela sociedade.

Então, esse fundamento de desenvolvimento do homem é um dos recursos importantes que o professor deve trazer em sua formação profissional e explorá-lo intensamente com a intenção de conhecer as crianças que educa. Partindo, ainda, do pressuposto de que todas as crianças devem exercer e desenvolver sua imaginação e fantasia, por meio da brincadeira e do brinquedo, principalmente na infância, o professor precisa saber se realmente essas crianças tiveram seus direitos de brincar resguardados até aquele momento e, principalmente, como poderá proporcioná-los a elas.

Nessa perspectiva, perguntamos: Como os brinquedos podem ser um recurso importante para o professor conhecer melhor as crianças que educa? De que maneiras as brincadeiras podem se tornar potentes mediadores entre o professor e as crianças, visando aprofundar suas relações e conhecimentos mútuos? Como as linguagens corporais das crianças, implícitas ou não, ao utilizarem os brinquedos em suas brincadeiras, podem auxiliar o professor a conhecer mais profundamente cada uma das crianças? A organização de espaços com brinquedos e jogos na escola exerce influência nessa busca do professor em conhecer melhor o universo infantil e vice-versa? As brincadeiras propostas pelo professor, nesses espaços, seriam suficientes para isso?

2.3 A dignidade humana e o direito de ser criança

Os direitos das crianças

*Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
Direito de Perguntar...
Ter alguém pra responder.
A criança tem direito
De querer tudo saber [...].*
(ROCHA, 2002)

Iniciamos este texto com uma poesia de Ruth Rocha que nos faz refletir sobre os direitos da criança, que estão em vigor no documento da Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Dos direitos declarados no citado documento, um em especial será foco de nossa discussão nesta unidade: o princípio 7º, que expõe:

a criança deve ter plena oportunidade para *brincar* e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, p. 4, grifo nosso).

A preocupação com o direito de brincar está exposta nesse marco legal da humanidade desde 1959. Nesse movimento histórico de conquistas sobre os direitos da humanidade, percebemos avanços, mas também encontramos empecilhos que acabam por retirar essas conquistas. Observamos nas práticas sociais atuais que, infelizmente, esse direito não é muito vivenciado pelas crianças, por

inúmeras razões. Uma delas é a precariedade da vida familiar e social, que impede a criança, muitas vezes, de frequentar a escola e/ou gozar do direito de brincar, para ter que trabalhar. Podemos considerar que essa privação é uma violência ao direito e à possibilidade de toda criança ao desenvolvimento pleno, se considerarmos que, segundo Leontiev (1978a), a brincadeira desenvolve o psiquismo da criança e, ainda, conforme Vigotsky (1995), o desenvolvimento cultural da criança envolve seu acesso aos diferentes bens culturais produzidos pela humanidade, bem como a qualidade de suas relações sociais, que ela expressa, desenvolve e cria diferentes necessidades de aprendizagens por meio da atividade de brincadeira.

Neste tópico iremos discutir a prática do brincar na educação infantil e no ensino fundamental, que deve ser vivenciada por todas as crianças, independente de sua idade. Sinalizaremos, além disso, a necessidade de refletirmos sobre o consumismo, os brinquedos e a concepção de brinquedo, o brincar como atividade principal, destacando as idades e tipos de brinquedos e brincadeiras apropriadas, além das brincadeiras individuais e coletivas.

2.3.1 É hora de brincar! – as práticas pedagógicas na Educação Infantil: do que produzimos ao que desejamos

Quando nos deparamos com as manifestações de brincadeiras presentes na educação infantil, muitas indagações vão surgindo a respeito do que observamos, do que praticamos e do que estudamos.

Podemos observar na sociedade atual, desde o primeiro ano de vida das crianças, o incremento de atividades que exigem cada vez menos os seus movimentos, tanto em casa, como na escola de educação infantil.

Em casa, os motivos são justificados pelo cotidiano atribulado, nos quais, geralmente, os pais estão sempre ocupados com muito trabalho profissional e não têm tempo para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos de maneira mais intensa. Outro fator, talvez derivado dessa situação, é a necessidade dos pais em aumentar a segurança dos filhos, limitando-lhes os movimentos, como por exemplo, quando bebês, preferem deixá-los em cercadinhos, carrinhos, andadores, etc. Quando maiores e com mais independência, em computadores, televisão, *video games* e outros que, muitas vezes, são inadequados por incentivarem a exacerbação do consumismo e outros valores duvidosos para a formação do ser humano.

Nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, igualmente, podemos observar práticas docentes que, muitas vezes, limitam os movimentos das crianças; o acesso aos brinquedos e o desenvolvimento de brincadeiras,

por diferentes motivos nas várias faixas etárias. Analisaremos, inicialmente, o trabalho docente na primeira infância, de 0 a 3 anos.

Professores que trabalham com bebês, geralmente evitam atividades que proporcionem movimentos em diferentes espaços, priorizando os berços e carrinhos, que oferecem maior proteção. Apesar dessa aparente proteção, a concepção que pode estar subjacente a essas práticas é a de que o bebê não tem percepção da realidade que o cerca e, por isso, não possui as condições necessárias para realizar interações com os ambientes, os objetos, as pessoas, uma vez que ainda não desenvolveu a fala. Essa concepção parte do princípio de que o desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida é natural, que independe da mediação do docente ou do adulto.

Práticas docentes que propiciem o rompimento da ambiguidade entre o *cuidar* e o *brincar* nas escolas de educação infantil são imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das crianças menores. Devemos partir do entendimento de que as atividades que envolvem o cuidado e educação de crianças pequenas são indissociáveis, uma vez que educamos cuidando e cuidamos educando. Quando ensinamos a uma criança como escovar os dentes, estamos ensinando-a sobre a importância deste ato para a sua vida, ao mesmo tempo que cuidamos de sua saúde bucal. Do mesmo modo, ao ensiná-la a sair de um colchão posto no chão, estamos educando-a para seus primeiros passos em degraus e cuidando de sua independência e proteção.

Em contrapartida, nessas práticas estão subjacentes tanto a concepção de criança como um ser social, que necessita da mediação do adulto para compreender as relações sociais que vivencia, como também a de que a imprescindibilidade da intencionalidade do adulto nas atividades que cuidam e educam ao mesmo tempo é responsabilizar-se com o desenvolvimento integral de um ser.

Tal concepção envolve aprofundar os níveis de mediação e de intencionalidade do adulto ou professor, possibilitando espaços e condições para que as crianças desde muito pequenas possam aprender a ser autônomas, a criar e pensar criticamente sobre as experiências que vivenciam, e também possibilitar a produção de aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas superiores de atenção volitiva, memória, linguagem, pensamento e cálculo.

Mukhina nos esclarece tal concepção:

A experiência social é fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (MUKHINA, 1996, p. 43).

A importância do adulto fazer uma mediação intencional em seu trabalho com as crianças nos primeiros meses de vida é fundamental para o desenvolvimento psíquico, físico e cognitivo delas. Ao invés de imobilidade, o adulto deve oferecer ao bebê possibilidades de vários movimentos, direcionados à elaboração de independência da criança, de forma a se relacionar com os objetos e com outras pessoas em uma atividade conjunta com o adulto.

Jogar uma bola para o bebê alcançar e manusear; colocar à sua frente objetos coloridos e interessantes para provocar nele o impulso em direção a uma posição que ele ainda não consegue sozinho; preparar um percurso com algumas dificuldades cabíveis de serem transpassadas são algumas atividades importantes para o desenvolvimento da orientação espacial, das habilidades motoras e sensoriais das crianças.

Oferecer um repertório amplo de sons, tais como: sinos, chocalhos e tambores de caixas de sucatas, ou mesmo brincar de imitar animais, cantarolar cantigas infantis, falar com diferentes entonações, contar histórias e estimular os bebês a tirarem sons do próprio corpo, são intervenções que auxiliam no desenvolvimento da percepção auditiva, da atenção, da memória e da linguagem. Da mesma forma, oferecer um ambiente com estímulo visual rico, com cores, formas e texturas diversificadas para o bebê contribui para o desenvolvimento de sua percepção visual e sensitiva.

Segundo Arce & Silva (2009), o ambiente do berçário deve ser muito bem planejado e preparado de modo a estimular o desenvolvimento das habilidades e capacidades do bebê, e permitir que ele conheça o mundo por meio de seus cinco sentidos. Cabe ao docente também criar novas metodologias de trabalho.

Para a realização deste trabalho de estimulação necessária, o professor deve não só resgatar práticas intencionais, já presentes no cotidiano das escolas de educação infantil, reorganizando-as, como também, deve produzir novas metodologias de trabalho e, para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento de desenvolvimento infantil, do que acontece com o bebê nesse período, quais as mudanças ocorridas nesta faixa etária (ARCE & SILVA, 2009, p. 180).

O ambiente pode e deve ser utilizado como instrumento de mediação do desenvolvimento infantil. Abaixo podemos observar um exemplo disso:



Figura 1 Ambientes preparados para o trabalho com bebês de seis meses a um ano e dois meses de idade, em uma creche pública brasileira.

No espaço preparado, representado na figura anterior, notamos a intencionalidade do trabalho docente, que transforma os espaços em instrumentos de mediação para o desenvolvimento das crianças, utilizando desde materiais prontos até os confeccionados com sucatas, como é o caso da casinha de caixa de papelão encapada com tecido. Nos exemplos, notamos obstáculos em desníveis para o bebê atravessar, túnel e rampas de escalada para os maiores, e casinha com janelas para incentivar a procura por brinquedos dispostos estrategicamente do lado de fora da caixa.

Os materiais utilizados na educação infantil não necessariamente precisam ser adquiridos por meio de compra. O professor poderá utilizar sua criatividade e selecionar materiais recicláveis e reutilizáveis que são úteis na confecção de brinquedos e espaços educativos para as crianças. Por exemplo: um pedaço de pano pode se transformar em uma cabana, assim como diferentes tipos e tamanhos de caixas poderão ser casinhas, carrinhos, móveis, e muito mais que o professor pode imaginar sozinho ou na companhia das crianças, que são muito criativas em suas sugestões.

Além da escolha minuciosa de materiais adequados à idade da criança e ao objetivo que se deseja alcançar com o uso desses, outro requisito de extrema importância para um trabalho pedagógico, que contribui com a educação das crianças, é o estudo e reflexão de teorias que abordem o desenvolvimento infantil, como nos indica os estudos de Mukhina: o ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte (1996, p. 50).

Conhecendo como ocorre o desenvolvimento psicológico da criança, o adulto pode planejar sua intervenção de forma a criar necessidades de aprendizagens em níveis que a criança ainda não alcançou, ou está prestes a fazê-lo, mas com a ajuda do professor, que consegue realizar a atividade com sentido para sua vida.

As práticas pedagógicas dos docentes que trabalham com crianças de três a cinco anos – etapa da vida em que a brincadeira se apresenta como atividade principal da criança, pois é a que melhor impulsiona o seu desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 1998) – necessitam ser refletidas por todos os que estão em contato com as crianças, revendo concepções sobre o *brincar*, os brinquedos, os espaços escolares e atividades similares ao ensino fundamental.

Nas escolas de educação infantil, o brincar pode ser concebido como uma atividade natural da criança ou como instrumento didático do(a) professor(a).

Quando a prática pedagógica tem subjacente a concepção de brincadeira como natural, o “brincar pelo brincar”, a mediação docente restringe-se a proporcionar espaços e brinquedos para as crianças, observá-las brincando, mas não pode interferir, por entender que o ato de brincar segue seu curso biologicista de desenvolvimento natural da criança. Nesse enfoque, brincar é natural na infância, a criança vai aprender, e não há necessidade da mediação do adulto nesses momentos.

Arce, em sua crítica ao Referencial Curricular para a Educação Infantil, defende nesse documento, que dita as orientações para as práticas docentes nessa etapa de ensino, a questão da brincadeira de forma antagônica aos estudos dos psicólogos soviéticos, como Vigotsky, Elkonin, Leontiev, que estudaram essa atividade pautados no interesse do desenvolvimento infantil:

Em suas linhas, o documento considera a brincadeira como algo subjetivo, uma construção do indivíduo calcada no prazer, na fantasia, na (re) invenção, na (re) significação do mundo por meio de sua (re) leitura que passa pelas emoções, pelo recôndito mundo interior (ARCE & DUARTE, 2006, p. 107).

Essa mesma autora continua enfocando os psicólogos russos quando afirma que a brincadeira é um processo objetivo da criança, já que por intermédio dela esta criança apropria-se do mundo real e humano, reinventando e recriando o mundo a partir de seu olhar infantil.

Aquela visão espontaneísta ou natural de desenvolvimento infantil é limitadora das possibilidades de aprendizagem das crianças, uma vez que o papel docente é apenas de espectador.

Em contraposição, a concepção que admite o brincar como uma elaboração social da cultura humana implica na imprescindibilidade da mediação e de

intervenções adequadas do professor nas brincadeiras das crianças, de forma que lhes gere possibilidades de aprendizagens.

A criança na faixa etária de três a cinco ou seis anos tem a brincadeira de papéis sociais muito presente em sua rotina e, ainda, uma curiosidade investigativa muito própria.

Imagine uma menina de cerca de cinco ou seis anos imitando uma mulher grávida. Ela dobra um pedaço de pano e o coloca embaixo da blusa, simulando uma barriga com poucos meses de gestação. A menina ainda curva levemente suas costas para trás, com o intuito de trazer sua barriga para frente do corpo, contribuindo para a imagem que quer fornecer. A menina aparece sorrindo, como se realmente estivesse brincando, ao representar este papel social, que é ser mãe.

Ela não conhece a fundo as regras e os aspectos específicos da maternidade, porém ela está apropriando-se do papel real e social do adulto, exercitando aquilo que observa em suas relações com eles, por intermédio da brincadeira de papéis sociais. A menina está imitando e imaginando como é ser mãe. Portanto, os seres humanos brincam racionalmente e desenvolvem-se brincando, apropriando-se da atividade e história humana.

Outro enfoque sobre a brincadeira, jogos e brinquedos na educação infantil tem como fundamento a utilização do aspecto lúdico, exclusivamente para o ensino de conteúdos escolares, como: leitura, escrita, matemática, etc. Nessa abordagem, geralmente a postura docente é muito diretiva, pois é o professor quem escolhe o jogo, as regras, o espaço, etc. Além disso, os jogos, na maioria, são desenvolvidos sob as formas de competição e individual, as quais reproduzem valores que perpetuam essas práticas sociais.

A justificativa entre os docentes simpatizantes dessa concepção é que, assim, estão ensinando os conteúdos escolares de forma lúdica. Entretanto, a função da brincadeira no desenvolvimento das crianças não se restringe a aprendizagem dos conteúdos escolares. O princípio fundamental que a justifica como conteúdo imprescindível a ser desenvolvido nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, nas séries iniciais, é o de que a brincadeira desenvolve as funções psicológicas superiores que apenas o homem possui (a memória, a atenção, a abstração, etc.). Portanto, esse conteúdo que deveria ser também escolar, proporciona ao homem apropriar-se de sua condição humana. E daí, a necessidade de pensarmos em níveis cada vez mais aprofundados de intencionalidade sobre os procedimentos das práticas pedagógicas que envolvem a sua inclusão na educação de crianças de 0 a 10 anos.

Um dos aspectos fundamentais da prática pedagógica nesse processo de mediação e intervenção nas brincadeiras das crianças para o desenvolvimento e

potencialização de suas aprendizagens é a observação atenta do professor sobre essas brincadeiras, a qual lhe fornecerá as bases para elaborar as intervenções mais adequadas para essas aprendizagens. Tal instrumento auxilia o professor a exercer a sua mediação, até mesmo de maneira indireta, porém, intencional no que se refere à organização dos espaços nos quais as crianças brincam.

Geralmente, esse aspecto da prática pedagógica é pouco refletido e implementado intencionalmente pelos professores, principalmente no ensino fundamental.

Sousa Lima nos auxilia nessa reflexão, ao discutir a organização dos espaços tanto pelos adultos como pelas crianças:

É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação [...] os espaços organizados e realizados pelas próprias crianças podem indicar algumas trilhas para o trabalho dos adultos [...] (SOUSA LIMA, 1989, p. 72-73).

A organização dos espaços promove a brincadeira da criança, e, portanto, precisamos refletir melhor sobre a qualidade deles. Espaços sem nenhum ou com excessivos estímulos não refletem a qualidade necessária para proporcionar as aprendizagens das crianças. Daí a necessidade de pensarmos na elaboração dessa organização nas quais os espaços funcionarão como mediadores importantes no atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança, bem como na criação de outras.

Imagine a utilização de um ambiente como instrumento de mediação. Com um pedaço de pano, a professora, por exemplo, poderia construir uma espécie de cabana para as crianças brincarem, disponibilizando objetos que sugerem uma brincadeira, tais como: fantasias, fogão, vassoura, etc.

Tente imaginar um cenário que traz duas crianças, um menino e uma menina, com aproximadamente a mesma idade, por volta dos seis anos, brincando debaixo de uma simples cabana feita de pano. A menina parece querer se fantasiar, com uma saia rodada de tule, blusa cor rosa e uma vassoura na mão; já o menino aparece muito risonho, sentado no chão, com um chapéu de mágico azul. A fotografia ilustra um espaço de brincadeira, tão comum entre crianças da idade descrita.

O papel docente, ao organizar os espaços das brincadeiras das crianças, é o de aprofundar o seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e acompanhá-lo. Ao pensar sobre os objetos que exercerão o papel de brinquedos nas brincadeiras das crianças, é importante adequá-los às necessidades de desenvolvimento e aprendizagens das crianças de 0 a 10 anos.

2.3.2 Ensino Fundamental: pode brincar, professora?



Figura 2 Imagem reproduz a sombra de crianças brincando em um balanço.

O brincar, geralmente, é concebido apenas para as crianças pequenas. Quando ela entra no ensino fundamental parece que virou adulto de repente, deixou de ser criança. Essa concepção, principalmente hoje, em que as crianças entram para o primeiro ano do ensino fundamental com seis, e até cinco anos, é prejudicial ao desenvolvimento e às aprendizagens infantis.

Tente imaginar agora uma criança que está na escola e carrega uma boneca em seu colo. A menina está sentada na carteira e, em cima dela, objetos, como lápis, papel e um estojo, o que demonstra um dia comum de atividades escolares. Porém, esse objeto a mais, uma boneca, semelhante a um bebê recém-nascido, está em seus braços, no mesmo momento em que a criança escreve em uma folha de papel. A imagem parece demonstrar que a infância e a brincadeira ainda estão impregnadas nessa criança que já frequenta a escola.

Barros (2009) dedica sua pesquisa sobre o brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, conhecida como Lei do Ensino Fundamental de nove anos.

A referida autora apresenta, com riqueza de dados, os relatos de crianças, professores e equipe pedagógica, a respeito da brincadeira nesses dois níveis de ensino:

Pesquisadora: E na escola em que vocês estudavam antes, tinha parque?

Criança J: Tinha, sim.

Pesquisadora: E aqui não tem?

Criança J: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Criança J: Porque aqui é escola, é lugar de aprender.

Pesquisadora: E você gostaria que tivesse parque aqui?

Criança J: Eu não, porque eu gosto de estudar matemática e português.

Pesquisadora: Mas se tivesse um parque aqui, você iria?

Criança J: Eu não, eu acostumei (BARROS, 2009, p. 120).

A última fala da criança pesquisada pela autora revela a gravidade dessa concepção de que o brincar não faz mais parte das crianças que entram para o ensino fundamental. O “acostumar-se à situação de não brincar”, além de ser triste, pressupondo um autoritarismo velado, é extremamente inadequado ao desenvolvimento das crianças.

Apesar do documento do MEC, na Lei nº 11.274, apresentar a brincadeira “como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2010), Barros (2009) revela pela verbalização das próprias crianças que a brincadeira no ensino fundamental não é concebida como parte desse nível de ensino. E mais, uma das professoras entrevistadas justifica que: “*P1 V:* Mas não dá tempo de brincar, a gente tem é que cumprir, tem que dar o caderno” (BARROS, 2009, p. 73).

A prioridade é a antecipação da alfabetização, o desenvolvimento de atividades com função gráfica de decodificação, transferindo as brincadeiras para momentos de tempo disponível ou intervalo entre as atividades pedagógicas.

Além das exigências próprias das metas do ensino fundamental que a criança tem que cumprir, é preocupante também o fato de sabermos que muitas escolas não possuem espaço físico que propiciem as brincadeiras das crianças, pelo menos no intervalo. Quando há espaço, muitas vezes as crianças são impedidas pelas próprias professoras de irem ao intervalo brincar, para terminar tarefas ou ainda como forma de punição para algum tipo de desrespeito às regras escolares.

Um estudo de Ferreira (2010) sobre o relacionamento de professores e familiares de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental demonstra a força dessa concepção quando a professora pesquisada, em uma reunião com os pais, diz: “*Não brinco, gosto de ensinar. [...] vou brincar onde? Então, vou ensinar a ler e escrever. Eles conheciam o alfabeto, então, eu pensei: estou no lugar certo*” (FERREIRA, 2010, p. 4-5).

A mesma professora ao ser entrevistada faz uma crítica às condições de espaço físico da escola e justifica sua posição, conforme o relato abaixo apresentado por Ferreira (2010):

Escola de nove anos... O que é isso? São crianças de seis anos que estariam nas escolas de Educação Infantil e vieram para a escola de Ensino Fundamental. Eu não vi ninguém da Secretaria da Educação [vir aqui] para ver se a escola tinha estrutura. Na creche tem brinquedo, parque... Aqui não temos. Simplesmente, a partir de seis anos: no Ensino Fundamental. [...] Os professores devem brincar... Onde? Aqui, se eu for brincar, atrapalho oito salas. O dia da Educação Física e Artística eles brincam. Deixo para essas professoras brincarem. Na sala de aula, eu faço lição. Tem brinquedo, mas eu não coloco as crianças lá [refere-se à uma área externa, ao fundo da escola]. Tem pregos saindo para fora, tudo quebrado. Se acontecer algo a culpa é minha, vocês não vão reclamar para a Prefeitura... É para mim. Brincar aonde? Aqui na sala? Só com os brinquedos. De vez em quando! Olhem o espaço! Só quando afasto as carteiras. Olha o pátio! Aqui nessa escola o que mais tem são anjos guardando as crianças, porque: olha as colunas! As crianças brincam aí! Quando eu vejo, me dá até um frio na barriga (FERREIRA, 2010, p. 4).

Essa concepção de que *agora não precisa mais brincar* está ligada à própria concepção de criança e de seus processos educativos. Ferreira entrevistou também os pais das crianças. Abaixo um trecho de uma entrevista revela a concepção da mãe sobre essa questão:

Gisele: O primeiro dia que ele chegou da escola, eu perguntei: “Cristian, o que você fez hoje?” “Nada, mãe, eu brinquei”. “Como assim, eu brinquei? O que você fez no caderno?”. “Mãe, lá não tem caderno”. “Como que não tem caderno? Ficou só brincando? Não está certo” (FERREIRA, 2010, p. 3).

Ao contrário do pensamento da professora entrevistada, talvez a professora do filho de Gisele conceba a importância do brincar para as crianças que educa. Entretanto, essa visão choca-se com a de Gisele, que precisa do caderno para ter certeza de que seu filho aprendeu o conteúdo ensinado.

Isso demonstra a urgência da necessidade de discussão sobre essa questão, por todos os envolvidos na escola, inclusive as famílias e comunidade ao entorno.

A educação infantil é um espaço onde se falar em brincadeiras é mais comum e aceitável, apesar das concepções que direcionam esse brincar, discutidas anteriormente. No ensino fundamental, o brincar ainda é concebido como perda de tempo, uma vez que os professores têm outros conteúdos para ensinar, e nessa concepção há incompatibilidade entre esses conteúdos e as brincadeiras, ou seja, o lúdico não é relacionado às crianças do ensino fundamental.

Além disso, não podemos nos esquecer das crianças portadoras de necessidades especiais que estudam na rede regular de ensino na educação básica, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

As crianças portadoras de deficiências físicas e mentais também possuem o direito ao brincar, estudos de Vigotsky (1997) apontam a necessidade dessa prática. Por exemplo, as crianças com deficiência mental e autismo necessitam conviver com brinquedos, pois poderão ajudá-las na formação de sua personalidade.

2.4 Considerações finais

Nesta unidade discutimos que, tanto na educação infantil como no ensino fundamental (séries iniciais), as práticas pedagógicas dos professores com todas as crianças de 0 a 10 anos, indiscriminadamente, precisam ser repensadas, tendo como foco os diferentes momentos de desenvolvimento infantil e as possibilidades de aprendizagens de bebês e crianças por meio da brincadeira, brinquedos e jogos.

A mediação é imprescindível para essas práticas pedagógicas, no momento em que o professor necessita rever suas concepções e intencionalidade sobre as atividades de brincadeira. Essas mediações podem envolver ações diretas ou indiretas do professor. No primeiro caso, há uma relação presencial do professor com o bebê ou a criança, na qual ele faz intervenções de forma a resolver problemas, ajudar a criança a solucionar problemas, propor atividades a elas ou até mudanças, regras, etc. Nas ações indiretas, o professor utiliza de outros mediadores, também potentes nas aprendizagens das crianças, como os espaços, os objetos, os brinquedos, os jogos, de forma a organizá-los, prepará-los e disponibilizá-los para e com as crianças, de forma intencional.

As dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de suas práticas pedagógicas são reais e muitas, tais como: superlotação de salas, falta de materiais e espaços adequados, falta de apoio pedagógico aos dilemas das práticas, baixos salários, entre outros. Contudo, esses problemas envolvem soluções que dependem da união da classe dos professores e da construção de argumentos teórico-práticos bem fundamentados, que pressionem as mudanças nas políticas públicas. Nesse contexto, as formações inicial e continuada de professores têm papel fundamental, juntamente com a responsabilidade dos cursos, faculdades e universidades, que formam os profissionais para a educação de crianças de 0 a 10 anos.

2.5 Estudos complementares

Para aprofundar algumas das temáticas abordadas ao longo desta unidade, o leitor pode consultar os materiais indicados a seguir. Fique atento também às referências bibliográficas, pois contêm indicações de textos disponíveis na Internet e/ou na biblioteca de seu polo. Bons estudos!

2.5.1 Saiba mais

Sobre este tema assista ao vídeo de Mario Sergio Cortella: *A criança em seu mundo*, no programa Café Filosófico, disponível no site: <<http://www.video.google.com/videoplay?docid=3481854857401771749>>.

Brinquedos ajudam a formar a personalidade de crianças com deficiência mental e autismo. Disponível em: <<http://educadoraespecial.blogspot.com/2009/04/brinquedos-ajudam-formar-personalidade.html>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

2.5.2 Outras referências

BRASIL. *Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

COMPARATO, F. K. *O princípio da igualdade e a escola*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 13 maio 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3, set./dez. 2003.

UNIDADE 3

Pesquisa, materiais didáticos e sua
relação com brinquedos, jogos e
brincadeiras

3.1 Primeiras palavras

O binômio *brinquedo* e *brincadeira* é uma constante na vida das crianças. Com a sistematização dos conhecimentos na sociedade e o aparecimento da instituição Escola, brinquedos e brincadeiras precisam ser reconhecidos como conteúdos específicos nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental. Tal é a sua importância, que não podemos mais concebê-los apenas como estratégias de ensino para ensinar determinado conteúdo escolar.

O caráter lúdico dos brinquedos e das brincadeiras permite ativar todos os processos de desenvolvimento da criança e não se restringe a essa etapa da vida. Hoje, eles precisam ser utilizados inclusive nos processos de ensino e aprendizagem com adolescentes, jovens, adultos e idosos/terceira idade, adequando-os às especificidades dessas diferentes faixas etárias e criando sentidos para todos participarem desse tipo de atividade.

Como vimos nos estudos anteriores, essa evolução tem acompanhado o dinamismo social em todas as épocas. Dos quadros de Brueghel, produzidos na Idade Média, até hoje, cada objeto construído ou cada atividade humana realizada tem em seu centro essa mobilidade que nos atinge na mesma proporção dos avanços de nossa tecnologia.

Vimos, também, que os avanços tecnológicos na área midiática, com foco especial na televisão, transpuseram as velhas fronteiras da época de Brueghel, em que uma notícia ou informação demorava dias, meses e até anos para chegar a um povoado, cidade ou comunidade. As informações da época da televisão andaram e continuam “voando” a uma velocidade enorme com a Internet, superando as barreiras físicas e atingindo todos os indivíduos de diferentes maneiras.

Nesta unidade, iremos inserir um elemento importante de desenvolvimento profissional que se relaciona a esse avanço tecnológico e à mudança da sociedade, os quais também modificam as relações das crianças na escola e fora dela, ou seja, a pesquisa docente.

3.2 Problematicando o tema

Os brinquedos e as brincadeiras são divulgados com imensa velocidade, por outro lado, alguns que eram considerados tradicionais em várias épocas, perderam-se na atualidade. A facilidade da informação e do acesso à aquisição dos brinquedos industrializados vem contribuindo para que as crianças não saibam construir os seus próprios brinquedos, e de fato, brincar com eles, uma vez que elas brincam alguns minutos com os brinquedos comprados pelos pais ou escola e depois não os querem mais.

Na sociedade vigente, conhecida como sociedade da informação, em que todos têm possibilidades de consultar e adquirir conhecimentos de forma rápida e variada, é necessário urgentemente refletir, discutir e repensar a qualidade desse conhecimento adquirido.

Devido à multiplicidade de possibilidades de acesso, os indivíduos se deparam com a falta de formação ou de orientação que lhes certifiquem se estão reunindo informações de maneira correta.

No caso do professor de crianças de 0 a 10 anos, ao relacionar essa sociedade às possibilidades de adquirir brinquedos e brincadeiras para a escola, surgem as perguntas: O brinquedo é adequado para as crianças que eu pretendo educar? Essa brincadeira desenvolve quais aprendizagens que as crianças necessitam para a vida?

A compra de brinquedos e a pesquisa de brincadeiras para as práticas pedagógicas feitas pela Internet podem gerar desvios nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez transportadas sem a devida adequação para as comunidades alvo e suas culturas. Assim, os professores, em suas práticas pedagógicas, não devem repensar a confecção de brinquedos? Essa confecção não seria um modo de reverter esses desvios? Os brinquedos e brincadeiras não seriam mais significantes para aqueles que os criaram? Com a confecção não estaríamos desenvolvendo outras habilidades nas crianças? Na posição de um administrador/gestor educacional, qual seria o caminho para a compra de brinquedos para uma escola? Quando o gestor compra os brinquedos ele o faz com objetivos educacionais estabelecidos? Quais? Ao verificarmos nas escolas os brinquedos e brincadeiras, podemos dizer se eles são adequados aos objetivos educacionais? Como? Por quê? Quais as referências adotadas para isso?

O professor, assim como qualquer outro profissional, necessita desenvolver pesquisas em suas práticas pedagógicas, inclusive para poder responder as questões acima.

Então, o que significa pesquisar no cotidiano da prática docente?

3.3 A pesquisa na prática docente

Esses processos de busca, hoje mais detalhados e focados na Internet, aparecem com a denominação cultural *pesquisa*.

Tal termo tem sido utilizado nas escolas de forma muito superficial, tanto pelos alunos como pelos professores, subentendendo-o como a mera navegação em sites da Internet, que contribuem para o consumismo ou modismo exacerbado.

Além disso, as informações são tantas e com tamanha heterogeneidade, dispostas em infinitos *links* que direcionam para outros tantos, que os indivíduos, muitas vezes, se perdem nesse emaranhado. Os professores com pouco tempo disponível acabam por desistir ou contentam-se com a primeira informação que encontram.

O significado de pesquisar envolve a atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade pelo homem, com o objetivo de se apropriar do conhecimento e desenvolvê-lo por meio de sua análise crítica. Assim, todos os conhecimentos são produtos da atividade humana.

Nessa perspectiva, pesquisar algo pressupõe uma atividade intencional do pesquisador que precisa considerar o contexto histórico e os valores, e ter clareza do referencial teórico que irá subsidiar a sua pesquisa.

Na prática docente, o professor pode e deve ser também um pesquisador, já que constantemente se depara com dilemas que precisa resolver. Os procedimentos utilizados para responder tais dilemas contribuem para o avanço do conhecimento nessa área, auxiliando outros professores, gestores, ou futuros professores. E, nesse aspecto, o professor precisa adquirir a cultura de publicar suas pesquisas.

Mas pesquisar na prática docente cotidiana é possível? Como seria essa pesquisa?

Alguns professores podem dizer que é impossível realizar pesquisas no dia a dia escolar, usando como justificativa as condições de trabalho inadequadas, tais como: classes com grande número de crianças, a falta de materiais, etc. Essa é uma realidade que precisa ser modificada para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, e por isso o desenvolvimento das habilidades de pesquisador é imprescindível para que os professores possam encontrar os caminhos para essa mudança.

Quais habilidades são essas?

A primeira delas é a observação. A atividade cotidiana do professor exige o aprimoramento dessa habilidade, uma vez que dela depende a captação de elementos importantes das atividades das crianças e do fazer docente.

Esse poderoso instrumento poderá ser útil aos docentes para melhor compreender os comportamentos das crianças, interpretar o que elas falam entre si, identificar formas de intervenção mais adequadas nas atividades das crianças, de modo a potencializar suas aprendizagens, reorganizar o ambiente e os espaços nos quais elas realizam as atividades, repensar os conteúdos e metodologias adotadas, propor atividades alternativas, relacionar as atividades propostas à vivência das crianças, avaliar o desempenho das crianças, bem como a sua própria prática pedagógica.

Com base em todos esses benefícios advindos da habilidade de observação, podemos dizer ainda que esse instrumento modifica o olhar do professor e suas próprias concepções, uma vez que, ao observar, registrar e refletir sobre o que anotou, ele tem a possibilidade de rever concepções que cristalizam preconceitos e interpretações inadequadas sobre a criança e suas ações. Entretanto, essa análise precisa estar pautada não apenas na experiência prática docente, mas em pressupostos teóricos que lhe ajudarão a superar tais concepções, e propor atividades com mais chances de aprendizagens para todas as crianças.

A segunda habilidade do pesquisador, importante para os professores, é o levantamento de questionamentos e/ou hipóteses sobre as práticas pedagógicas e sobre o desempenho das crianças. Inúmeras vezes, os professores realizam atividades interessantes que acabam se perdendo na heterogeneidade de atividades que realizam no cotidiano. Da mesma forma, aquelas atividades que não deram certo sempre são descartadas como fracasso, ao invés de analisadas. Outro aspecto dessa habilidade de questionamento é com relação à falta do enfrentamento de dilemas e dificuldades do cotidiano com intenção de resolvê-los, explicá-los e, principalmente, aprender com eles, ao invés de, imediatamente, atribuí-lo à criança, ou a outras pessoas, como a direção, a família, outros profissionais, etc. Levantar hipóteses sobre as dificuldades do cotidiano pedagógico e ir em busca das respostas é fundamental para que o professor aprofunde seus conhecimentos sobre a sua profissão, sobre as crianças, as famílias, etc.

Os instrumentos de pesquisa que o professor poderá utilizar são simples e fáceis de serem introduzidos em diferentes situações, tais como o diário de aula.

Zabalza (1994) discute que os diários de aula, ao serem introduzidos pelos professores em sua prática docente, podem contribuir para a resolução de dilemas do cotidiano profissional, uma vez que ele produz a reflexão necessária a este intento:

As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva, vêem-se como uma 'luz diferente'. É a idéia do 'descentramento' brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador-eu narrador-realidade). Provavelmente é esta a virtualidade mais interessante do diário; inclusivamente mais interessante do que a criação de um material escrito que depois possa ser analisado pelo investigador (ZABALZA, 1994, p. 95).

Já Mello (2001), ao trabalhar com diários de aula com professoras de educação infantil, demonstra que:

Os diários de aula foram importantes para as professoras perceberem que precisam escrever mais, para poderem desenvolver essa habilidade. Elas freqüentemente diziam que falar é mais fácil do que escrever, mas aprenderam a escrever sobre o que falavam, sobre o que pensavam e, melhor ainda, sobre o que faziam. As professoras utilizaram o diário de aula para relatarem algumas atividades que elas elegiam como interessantes, problemáticas ou diferentes para a análise e reflexão (MELLO, 2001, p. 196).

Outros instrumentos podem ser igualmente importantes, por exemplo fotos e pequenas filmagens sobre as atividades das crianças, os quais podem ser analisados posteriormente pelas professoras.

Todos os integrantes da escola podem incentivar e potencializar esses procedimentos de pesquisa, promovendo seminários internos e externos em que os professores apresentem suas pesquisas, fazendo com que a atividade docente deixe de ser solitária, tornando-a uma prática de formação continuada pela própria escola, para todos os envolvidos.

Essas duas habilidades juntas – observação e questionamento – impulsionam o professor a pesquisar formas alternativas de resolução dos problemas, e, principalmente, a propor atividades que desenvolvam as aprendizagens pretendidas com as crianças, por intermédio da escolha, elaboração e implementação de materiais didáticos específicos para as faixas etárias com as quais trabalha.

3.4 Materiais didáticos

O material didático é um componente essencial aos processos de ensino e aprendizagem, desde o momento em que é concebido, elaborado e utilizado como uma outra ferramenta ou meio para as práticas pedagógicas dos professores. Se ele é utilizado como fim e sem a participação dos educandos, então deixa de ser material didático, engessando a prática docente e limitando as aprendizagens das crianças.

Nas escolas, encontramos professores que seguem as apostilas ou utilizam brinquedos sistemática, metodicamente e, às vezes, até mesmo sem fazer adaptações ou mudanças didáticas/pedagógicas necessárias para a sua realidade. Esse tipo de material, quando utilizado sem a devida coerência com a realidade de cada escola ou comunidade, acaba produzindo distúrbios no processo de ensino e de aprendizagem.

Esses descompassos entre realidade e os materiais são conhecidos como atitudes “escolarizantes”, porque tratam todos e tudo de forma homogênea, sem levar em conta o tempo de cada criança, suas idiosincrasias, seu repertório motor, as instituições, suas *praxes* administrativas, objetivos, enfim, suas diferenças, em nome do ensino de determinado conteúdo escolar. Pouco se questiona se as

crianças entenderam realmente o conteúdo da apostila, se o tempo utilizado para terminá-la é o mesmo que as crianças necessitam para aprender aquele conteúdo específico; se os alunos não gostariam de comentar ou desenvolver um projeto diferente dos capítulos abordados durante o bimestre, se a professora não poderia trabalhar os mesmos conteúdos de forma mais significativa para os alunos, etc., são alguns dos possíveis questionamentos.

Certamente nesses casos, a apostila e os materiais didáticos tornam-se um fim e não um meio.

Na educação infantil, o uso de livros didáticos é menos frequente. Assim, o material didático utilizado pelos professores é, principalmente, composto de jogos e brinquedos de montar. Dentre os mais utilizados, encontramos: massa de modelar, jogos de encaixe (brinquedos de montar, pinos mágicos, etc.), jogos de construção (pequeno engenheiro, etc.), jogos pedagógicos (quebra-cabeça, móveis destinados à percepção visual, dominó, jogo da memória, etc.) e brinquedos diversos (bonecas, carrinhos, bolas, bichos de pelúcia, panelinha, fogãozinho, etc.).

Podemos notar que existe uma diversidade de materiais na educação infantil. Na maioria das vezes, os brinquedos são industrializados e trazem consigo, similarmente ao material didático impresso, características que induzem o seu uso de forma e maneira homogênea, como se todos fossem iguais. Da mesma forma, como no caso do material impresso, professores não fazem a adaptação necessária para a sua realidade, e as crianças acabam utilizando os brinquedos de forma inadequada, pelo fato talvez de não saberem como utilizá-lo de outra maneira.

A mediação do professor em todos esses casos é necessária e primordial, mas, para tanto, é urgente a reflexão sobre a apropriação e uso do material didático nas escolas. Nesta reflexão, devemos retornar à questão da confecção de brinquedos mediada pelo professor, tendo em conta também que o processo de aprendizagem é um processo ativo por parte da criança, cabe ao professor desencadear esse processo pela sua mediação nessas atividades.

As atividades propostas pelo professor devem envolver as crianças no processo de planejamento, ou seja, as crianças precisam conhecer o objetivo da tarefa, bem como esse objetivo deve estar de acordo com o interesse ou necessidade da criança (MELLO, 1999).

No caso da confecção de brinquedos e brincadeiras, isso fica mais evidente porque em todas essas atividades os criadores serão efetivamente os utilizadores de cada uma dessas criações. O planejar, saber os objetivos e o usar o produto final têm a motivação essencial da ação que se deseja.

A atividade, por sua vez, pode ser diferente em vários momentos: pode ter uma forma em um determinado espaço e tempo, pode ter maneiras diferentes

de ser realizada, etc., mas, segundo Leontiev (1978a), o que distingue umas das outras é a diferença de seus objetos, ou como ele mesmo diz, o fundamental é o “motivo”. Não existe atividade sem o motivo. Ainda segundo Leontiev (1978a), e os fins não são inventados, os indivíduos não os estabelecem arbitrariamente, os fins se dão sempre em condições objetivas. O motivo é o desencadeador da atividade que pode estar repleta de ações. O sentido da ação é justamente a relação entre o motivo e o objeto ou objetivo da ação.

No caso da confecção de brinquedos, objeto e objetivo coincidem com o motivo que é o próprio brinquedo e o brincar. A partir disso teremos garantido o significado e o sentido para as crianças que participaram de todo o processo criador e construtivo dos objetos (brinquedos) com o fim de brincar.

Assim, também, o professor precisa ter um motivo que estabeleça o sentido de pesquisar sobre sua prática docente. Não basta propor brinquedos, ou confecção de brinquedos, jogos e brincadeiras para as crianças, partindo apenas da transposição dessas atividades às crianças por meio de manuais ou livros didáticos. É preciso refletir sobre como relacioná-los às necessidades de aprendizagem das crianças e às dificuldades de ensino, mediante essas necessidades apresentadas pelas crianças.

Os brinquedos, jogos e brincadeiras por si só não promovem o desenvolvimento das crianças em níveis aprofundados de aprendizagem. É a mediação do docente que vai potencializar a ação desses materiais didáticos. Nessa perspectiva, concebemos, então, o material didático como um recurso importante a ser pesquisado pelo professor, nesse caso específico, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Não concebemos o termo material didático como um manual ou apostila a ser utilizado exclusivamente para o ensino dos conteúdos escolares, tais como: matemática, português, educação física, história, geografia, ciências, etc. Defendemos uma concepção de material didático que vai além das disciplinas escolares, apesar de estarem incluídos os conteúdos específicos delas. O pressuposto fundamental que impulsiona a elaboração e utilização de materiais didáticos para a educação de crianças de 0 a 10 anos é a aprendizagem delas sobre os conhecimentos produzidos pela humanidade.

De acordo com Mello:

A ênfase extremada na escolarização das crianças elimina a alegria e o prazer do trabalho e impede os professores de verem as reais necessidades e possibilidades dos alunos. Quando tentamos enquadrá-las em padrões preestabelecidos, o prejuízo para as crianças não se restringe apenas ao acadêmico, mas à sua própria vida e à sua relação com o saber e o conhecimento (MELLO, 2002, p. 213).

Essa aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais houver sentido para ambos os participantes do processo de ensino/aprendizagem. Em vários materiais didáticos, como por exemplo, os brinquedos, podemos encontrar objetivadas práticas culturais da humanidade. Por isso a pesquisa sobre o tipo mais adequado de brinquedo a determinada finalidade; às diferentes faixas etárias, bem como o seu uso adequado, são imprescindíveis para garantir o sucesso do que o professor se propõe.

Como nos alerta Mazzeu (1996, p. 1), “todo material didático traz em si [...] as marcas de uma concepção teórica e pedagógica”, e que o uso irrefletido desses materiais pode tornar o ensino mecânico, portanto, vazio de sentido, não possibilitando a almejada apropriação dos conteúdos de forma significativa. Para evitar isso, vários educadores de diversos níveis de ensino defendem a elaboração dos materiais didáticos de maneira conjunta (alunos e professores) como forma de potencializar os processos de mediação desses instrumentos e do próprio professor.

Algumas questões básicas são levantadas por esse autor com relação a elaboração de materiais didáticos, as quais podem auxiliar os professores a refletir sobre sua função nas aprendizagens das crianças. Tomemos como exemplo uma análise sobre brinquedos:

- Que tipos de brinquedos são mais adequados às diferentes faixas etárias?
- Como elaborar brinquedos em conjunto com as crianças?
- O que fazer com os brinquedos “tradicionais” que as escolas já possuem? De que forma podemos avaliá-los e aproveitá-los?
- O que é possível ensinar por meio desses brinquedos?

Essas perguntas iniciais podem ajudar o professor a elaborar melhor seu planejamento em função de uma atividade mediadora consequente.

Como já afirmamos, não basta que o professor utilize os brinquedos, ou jogos e brincadeiras, é preciso que reflita sobre o potencial efetivo que eles têm nos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, é oportuno recuperarmos o que viemos estudando e defendendo neste texto, ou seja, a qualidade das aprendizagens no desenvolvimento infantil. Recuperar o sentido que vários brinquedos, jogos e brincadeiras têm assumido ao longo da história da humanidade, devido ao fato de terem objetivado em si a experiência cultural do homem, pode contribuir para potencializar tais aprendizagens. Esses três instrumentos fazem o papel de mediadores, quando utilizados corretamente pelo professor, possibilitando a criação de zonas de desenvolvimento nas crianças, portanto, permitindo a elas, com a ajuda do professor, a

assimilação e elaboração de conhecimentos que efetivamente estejam contribuindo para o seu desenvolvimento, e não simplesmente reforçando algo que já saibam, ou já conseguem fazer sozinhas.

Nesse sentido, todo o processo de pesquisa, elaboração e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras envolve a reflexão do professor sobre seus pressupostos teóricos e sua própria prática, em termos de coerência e finalidades a que se propõe. Isso é o que possibilita tornar seu papel de mediador cada vez mais efetivo para a qualidade das aprendizagens das crianças de 0 a 10 anos.

Se na educação infantil o brincar deve ser o conteúdo principal para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças, no ensino fundamental ele deve integrar os conteúdos das diferentes disciplinas, uma vez que o lúdico auxilia a criança a aprender com sentido.

3.4.1 Confeção de brinquedos

A prática de confeção de brinquedos é um importante material didático a ser desenvolvido pelas crianças em conjunto com os professores. Essa elaboração coletiva envolve uma pesquisa a ser realizada tanto pelas crianças como pelos professores, que deve conter: a história do brinquedo, os seus diferentes usos, os materiais a serem empregados na confeção, etc.

A história dos brinquedos nos permite compreender não só a sua origem, mas também a forma de organização social da época em que foi inventado, bem como a cultura dos diferentes povos.

Até o século XVIII, a produção de brinquedos não era realizada por fabricantes especializados, e sim por artesãos, como entalhadores de madeira e fundidores de estanho. Os principais brinquedos dessa época eram os soldadinhos de chumbo, os animais de madeira e as bonecas de cera (TREVISAN & GOMES, 1999).

Ao longo do século XVIII começou a surgir uma fabricação especializada. O consumo começou a crescer, os meios de divulgação começam a se tornar mais eficazes, toda a sociedade e seu aparato tecnológico iniciam uma busca aos produtos industrializados, que se caracterizam pela rapidez de fabricação. Nessa época surgem as famosas linhas de produção e de qualidade no processo de produção.

As oficinas de quintais e o artesanato começam a perder força. Não conseguem mais acompanhar a rapidez das indústrias e, a partir de então, passam a se tornar especializadas em uma determinada parte do processo de fabricação como forma de sobrevivência. Cada oficina só podia produzir o que correspondesse ao seu ramo, por exemplo, o carpinteiro que entalhava a madeira era

“proibido” de pintá-la e dar o acabamento. Essa proibição era velada, porque efetivamente poderia fazer todo o processo, mas se assim fosse, não conseguiria sobreviver. As leis de mercado é que dominavam a fabricação. No entanto, o custo de um objeto ou brinquedo vai aumentando à medida que passa pelos especialistas. A partir de então, as indústrias não mais encomendavam partes de um objeto, passaram a fazê-lo no chão da fábrica. Os especialistas, antes generalistas, passaram a ser empregados nas indústrias (BENJAMIN, 1986).

Com a industrialização, os fabricantes passaram a utilizar matérias-primas de baixo custo na fabricação dos brinquedos, como por exemplo, o plástico, perdendo a singularidade e tornando-se meros objetos comercializáveis (TREVISAN & GOMES, 1999).

Da produção de brinquedos planejados, delicados, articulados, estilizados, com expressões humanas e seus movimentos, com características próprias a ponto de cada um ser diferente do outro em sua criação, com cores, expressões e movimentos diferentes, passamos aos brinquedos de plástico, sem expressões definidas, rígidos em suas articulações, pouca durabilidade e confeccionados em série, sendo todos iguais.

Agora, em tempos de informática e de descobertas eletrônicas, o mundo lúdico das crianças foi invadido pelos brinquedos eletrônicos, dentre eles, o mais popular, é o *video game* (TREVISAN & GOMES, 1999).

Os *video games* e os jogos de computadores possuem regras e trajetos preestabelecidos pelo programa, portanto, não há espaço para diálogos ou questionamentos. Esses tipos de brinquedos não servem como instrumentos de criação para as crianças, pelo contrário, impedem o contato com outras crianças, além de restringir os movimentos corporais.

Podemos perceber, segundo Benjamin (1986), que até hoje o brinquedo tem sido visto como produção para a criança e não da criança.

As crianças são as maiores e melhores “produtoras” de brinquedos, pois, durante a brincadeira, transformam pedrinhas em moedas de ouro, um pedaço de pano em boneca, tampas em instrumentos musicais, etc. Dessa forma, podemos dizer que a criança transforma em brinquedo qualquer objeto que tenha em mãos e que seja importante para o desenrolar de sua atividade lúdica.

Quando oferecemos brinquedos prontos às crianças, estamos tentando satisfazer as suas necessidades e desejos de consumo. Porém, elas são muito mais que consumidores, pois inventam novas formas de utilização dos brinquedos, e até mesmo chegam a destruí-los, buscando encontrar a verdadeira função daquele objeto para a sua brincadeira.

Segundo Machado:

enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo (1995, p. 27).

Assim, proporcionar à criança instrumentos e materiais adequados para a confecção de seus próprios brinquedos, é uma forma de estimular a sua criatividade e o seu desenvolvimento.

Por meio das operações e ações realizadas pela criança nos brinquedos, é possível assimilar à realidade humana. De acordo com Leontiev:

O brinquedo (como disse Gorki) é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e serão chamadas a mudar. Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente, construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra na realidade (LEONTIEV, 1998, p. 130).

Portanto, os brinquedos não são utilizados pelas crianças apenas para a sua diversão e entretenimento, mas, também, desempenham um importante papel no seu desenvolvimento.

Outro ponto importante a ser discutido refere-se à quantidade e disponibilidade dos brinquedos. Geralmente, as escolas públicas possuem uma quantidade limitada de brinquedos, e isso pode gerar conflitos entre as crianças. Já em escolas particulares, a quantidade de brinquedos é tão grande e tão moderna que acaba causando o desinteresse das crianças. Então, como resolver esse impasse?

A confecção de brinquedos artesanais é uma alternativa interessante, pois cada etapa do processo de elaboração cria um sentido para a criança que sugere a brincadeira. Os brinquedos de sucata, por exemplo, passam a ter um significado e um valor sentimental muito maior para as crianças do que algum brinquedo industrializado.

Outro aspecto a ser considerado e analisado por todos os envolvidos na educação de crianças de 0 a 10 anos é a disponibilidade dos brinquedos a elas. Todos eles devem estar organizados e colocados à altura das crianças para que elas possam manuseá-los e brincar autonomamente.

Os brinquedos “preciosos”, considerados os mais caros, são guardados a “sete chaves” no armário das professoras ou colocados na prateleira mais alta da estante. Mais uma vez, a confecção de brinquedos torna-se um caminho

para organizar a sala de aula de forma mais aconchegante e atraente, dando possibilidades para as crianças criarem e fantasiarem, a partir de uma grande variedade de materiais.

Vigotsky (2003) aponta que os processos criadores surgem desde a mais tenra infância. E esses processos aparecem, principalmente, por meio das brincadeiras das crianças. O autor também acrescenta que não existe uma fronteira impenetrável entre a fantasia e a realidade. Portanto, confeccionar brinquedos junto com as crianças e dar em suas mãos todas as condições necessárias para a criação, é uma forma de transpormos as barreiras da fantasia e da realidade, inclusive para nós adultos, ao mesmo tempo em que proporcionamos às crianças a oportunidade de vivenciar esses dois mundos, de forma a compreender as relações do mundo adulto.

Ao confeccionarmos brinquedos utilizando sucata, podemos, além de realizarmos um trabalho com as crianças, estimular a tomada de consciência acerca da realidade. Hoje, por exemplo, existe uma enorme discussão sobre a preservação do meio ambiente e, por isso, é importante abordarmos esse tema desde a educação infantil. Conhecer a origem de um produto, sua fabricação, função e utilização antes desse objeto virar “lixo”, pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho, envolvendo brinquedos com sucatas.

De acordo com Didonet (1982, p. 17), o termo sucata está relacionado a “objetos que já tiveram um determinado uso e que passam a ser matéria prima para ser transformada e adquirir um novo significado”. Dessa forma, podemos considerar o trabalho com sucata um grande desafio, visto que ao transformar um material descartável ou considerado inútil em algo diferente e com uma nova função, requer muita criatividade.

A criança “recicla” constantemente as sucatas em suas brincadeiras, uma vez que uma simples lata de ervilha pode se transformar em uma banheira para a boneca, um vaso de flores ou até mesmo um carro. Nesse processo de confecção de brinquedos na escola, com a ajuda dos professores, essa transformação dos objetos precisa ser realizada por intermédio de um trabalho intencional que envolva a pesquisa, o conhecimento sobre o objeto a ser modificado com imaginação e criatividade.

A reciclagem é um processo de reaproveitamento de materiais descartáveis visando diminuir a quantidade de lixo produzido. Já o termo bricolagem é usado para nomear as atividades em que você mesmo realiza, para seu próprio uso ou consumo, ou seja, em vez de comprar ou pagar por um trabalho profissional você mesmo faz as coisas que deseja ou necessita.

Então, por que não unirmos a reciclagem e a bricolagem no dia a dia escolar?

Podemos construir os nossos próprios materiais pedagógicos junto com todas as crianças, utilizando materiais recicláveis, por meio do processo de bricolagem. Esse processo de construção dos brinquedos poderá envolver toda a comunidade escolar, ou seja, incluir os pais, que também podem colaborar, separando os materiais que serão utilizados (garrafa pet, latinha, jornal, etc.), fornecendo exemplos de brinquedos da infância, etc. Todos os professores da escola podem unir esforços em ampliar cada vez mais esse repertório de conhecimento individual e coletivo, organizando formas alternativas de participação conjunta, como por exemplo gincanas, jogos interclasses, atividades com as famílias, etc. Assim, a confecção do brinquedo, o jogo e as brincadeiras extrapolam o espaço escolar, os conteúdos tipicamente escolares e integram-se a outros conhecimentos, vivências e pessoas.

Ressaltamos que a confecção de brinquedos deve envolver todas as crianças da escola, e para isso, alguns deles deverão ser adaptados às necessidades especiais de algumas crianças. Essa adaptação também deverá ser realizada com a participação de todas as crianças, refletindo, analisando as dificuldades colocadas e sugerindo reformulações no brinquedo ou no uso dele. Portanto, pensar em brinquedos adaptados a todas as crianças é uma forma de fazê-las aprender sobre outras realidades e, principalmente, que crianças com deficiências possam usufruir desse momento tão importante para o seu desenvolvimento e socialização. São exemplos de brinquedos adaptados: o dominó gigante para crianças com baixa visão, livros de histórias com texturas, etc.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) instituiu a generalização do atendimento aos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, no prazo de 10 anos. Essa política abrange tanto o âmbito social – por meio do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível – quanto o âmbito educacional, que precisa adequar os seus espaços, qualificar os professores e demais profissionais envolvidos.

O aumento da demanda de alunos com deficiências nas escolas regulares é uma realidade e, apesar de ser um grande desafio, os professores devem assumir esse compromisso de educador e mediador do conhecimento científico para essas crianças. Quanto mais ele se engajar nesse compromisso com todas as crianças, mais argumentos terá para reivindicar condições melhores de formação e trabalho.

Dessa forma, o professor precisa criar estratégias para envolver todas as crianças nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem, e realizar uma pesquisa para selecionar os brinquedos e os materiais a serem utilizados.

Os principais procedimentos que o professor deve implementar no trabalho de confecção de brinquedos com as crianças são os seguintes:

- Testar o brinquedo antes de levá-lo para as crianças;
- Mostrar o brinquedo pronto antes de explicar as etapas que serão desenvolvidas na sua confecção;
- Combinar regras para que a construção do brinquedo ocorra de forma segura e harmoniosa;
- Deixar as crianças experimentarem e manipularem todos os materiais que serão utilizados;
- Após a confecção dos brinquedos, permitir que as crianças criem diferentes formas de utilizá-los antes do professor propor qualquer tipo de atividade dirigida.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de brinquedos confeccionados por crianças, com a ajuda dos professores, tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

1) BOLA COM JORNAL

Materiais: 1 bexiga, jornal, cola branca, pincel e tinta guache.

Como fazer:

- a) Encha a bexiga e amarre a ponta. Corte pedaços de jornal e fixe-os com cola branca em toda a bexiga. Deixe secar e repita esse procedimento até a bexiga ficar bem resistente.
- b) Pinte a bexiga utilizando pincel e tinta guache. Deixe secar.
- c) A bola já está pronta para brincar.

Desenvolvimento: A bola feita com jornal pode ser utilizada pelas crianças em diversas brincadeiras, por exemplo: batata-quente, lenço atrás, futebol, voleibol, queimada, etc.

Por meio dessas atividades, as crianças irão movimentar todas as partes do corpo de forma lúdica e prazerosa, utilizando um brinquedo confeccionado por elas mesmas.

2) VAI E VEM

Materiais: 2 garrafas de refrigerante, fio de varal (2 pedaços de 3 m) e fita crepe.

Como fazer:

- a) Corte cada garrafa ao meio. Para confeccionar o brinquedo será utilizado as metades de cima (as que tem gargalo).
- b) Passe os dois fios por dentro de uma metade (do gargalo para o centro). Em seguida, passe os fios pela outra metade (do centro para o gargalo).
- c) Passe a fita crepe para juntar as duas partes das garrafas, formando um cilindro.
- d) Dê um nó nas extremidades de cada fio. Para decorar o brinquedo você poderá enfeitá-lo com cola colorida ou *glitter*. Agora é só brincar!

Desenvolvimento: Para colocar em prática essa brincadeira são necessárias duas crianças. Cada criança ficará de um lado segurando uma ponta do fio em cada mão. Ao abrir e fechar os braços, o cilindro deslizará pelo fio de um lado para o outro. Uma variação dessa atividade é alternar a velocidade dos movimentos.

3) PETECA

Materiais: 1 quadrado de tecido ou de papel celofane com mais ou menos 24 cm, 1 elástico, folhas de jornal.

Como fazer:

- a) Amasse as folhas de jornal até que fiquem com o formato de uma bolinha.
- b) Envolve a bolinha de jornal no tecido e amarre com elástico ou barbante.
- c) Arrume o tecido que sobrou, abrindo-o. A peteca está pronta!

Desenvolvimento: Existem diversas maneiras de jogar peteca. Na forma tradicional é preciso delimitar um espaço e dividi-lo ao meio com um traço no chão. Em seguida, devem-se formar duas equipes. Cada grupo ficará em um lado do campo e não poderá invadir o campo adversário. O objetivo do jogo é não deixar a peteca cair.

4) PÉ DE LATA

Materiais: 2 latas de achocolatado ou leite em pó, barbante e tinta guache.

Como fazer:

- a) Faça dois furos opostos no fundo de cada lata.
- b) Passe o cordão de 1 metro pelos furos da lata e una as extremidades com um nó. Deixe a ponta com o nó dentro do recipiente. Faça o mesmo com a outra lata.

c) Decore a lata com tinta e coloque a tampa. Agora é só brincar!

Desenvolvimento: O pé de lata é um brinquedo muito interessante para o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação motora. As crianças podem andar pela escola utilizando o pé de lata, apostar uma corrida com os colegas, ultrapassar obstáculos, alternar a direção do andar (para frente, de lado, para trás), etc.

3.5 Considerações finais

Notamos a complexidade de ser professor e os desafios próprios do processo de ensino e aprendizagem. As ações, reflexões, o olhar crítico e aprofundado necessário para uma mediação, a dialética entre as diversas áreas do conhecimento, a didática, os métodos e metodologias, a formação ao longo da vida, a solidariedade, o cuidar do outro, as questões de gestão administrativa, de políticas públicas, a aproximação com a família, as relações de trabalho, de saúde, as comunidades, a cultura, a pesquisa ou o olhar de pesquisador, os instrumentos e habilidades para a vida, o início de carreira, as vivências e a experiência na carreira, os saberes acadêmicos, a conexão com os saberes populares, a teoria e a prática, a práxis, as diferenças, as igualdades, a tecnologia, a sociedade da informação, o modismo, o consumismo, o brinquedo, a brincadeira, as estratégias de ensino, a intencionalidade, os materiais didáticos, e tantas outras relações e interações são uma constante na vida dos professores e em suas práticas pedagógicas.

Nossos estudos pretenderam um caminhar por essas facetas com um olhar diferenciado e aprofundado no sentido de descobrir novas fronteiras e novos caminhos.

3.6 Estudos complementares

Para aprofundar algumas das temáticas abordadas ao longo desta unidade, você pode consultar os materiais indicados a seguir. Fique atento também às referências bibliográficas, pois nelas há indicações de textos disponíveis na Internet e/ou na biblioteca de seu polo. Bons estudos!

3.6.1 Saiba mais

Como vimos, os brinquedos e brincadeiras atuais podem ter origens muito antigas, tendo sido reelaborados e adaptados ao longo do tempo.

Vocês sabiam que as tradicionais casinhas de bonecas, na sua origem, não eram brinquedos de crianças? As casas de bonecas eram *hobbies* de senhoras

ricas em países como Alemanha, Holanda e Inglaterra, no século XVII, que as mandavam construir e que ocupavam lugar de destaque em suas casas.

Algumas dessas casas eram feitas numa escala de tamanho bastante grande (até mais de dois metros de altura) e eram réplicas perfeitas de uma casa de verdade. Eram construídas dentro de armários, do tipo “cristaleiras”, com portas ou cortinas, e tinham miniaturas de mobília e bonecas.

Quando uma visita importante aparecia, a dona da casa mostrava com orgulho sua aquisição e era comum passarem horas com amigas conversando em torno da casa de bonecas.

A casa de bonecas, exibida no museu RIJKS, pertenceu a uma rica senhora na Holanda, que mandou vir da China as miniaturas de porcelana e contratou fabricantes de mobílias e artistas para decorar seu interior. Com o custo dessa casinha de bonecas poderia se comprar na época uma casa de verdade, à beira dos canais de Amsterdam, cidade onde morava a dona da casa.

A pintura que retrata essa casa mostra que ela ainda possuía em seu interior mais de 20 bonecas feitas em escala.

Os homens abastados também tinham seus brinquedos, que eram coleções de vários tipos, guardados em pequenos gabinetes, e que refletiam seus próprios interesses. Eram objetos de outros países, como moedas antigas e até ovos de avestruz.

Pesquise mais no site: <http://www.rijksmuseum.nl/aria/aria_assets/BK-NM-1010?lang=en>.

3.6.2 Outras referências

Sobre brinquedos: (sugestões)

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006-&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2010.

TV Cultura – Alô Escola _ Brincar é bom: <<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/brincarebom/historia.htm>>.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o Iluminismo como mistificador de massas. In: COSTA, L. L. (Org.). *Teorias da Cultura de Massa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990. p. 169-214.
- ARAUJO, S. M. As várias faces da ideologia. In: CORREA, A. (Org.). *Para filosofar*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003. p. 145-172.
- ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigostki, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009.
- BARROS, F. C. O. M. *Cadê o brincar?* Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusa*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional Educação*. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1998.
- DIDONET, V. O brinquedo feito pela criança. *Revista AMAE Educando*, Belo Horizonte, v. 48, p. 15-17, 1982.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <http://www.cnpqjr.pt/preview_documentos.asp?r=1000&m=PDF>. Acesso em: 11 maio 2010.
- FERREIRA, M. C. As relações entre famílias e professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental: a avaliação em foco na EMEF Edson Luis Chaves. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS, 14., 2009, Campinas. *Anais...* Disponível em: <http://www.puccampinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2009/resumos/2009824_163827_207343538_res084.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.
- _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978b.
- _____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. 6. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998. p. 119-142.
- MACHADO, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.
- MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. *O Capital*. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.

- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MAZZEU, F. J. *A Produção de Material Didático para o ensino de ciências e matemática*. São Paulo: Ágora Editora, 1996. (mimeo.).
- MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, v. 10, n. 28, p. 16-27, mar. 1999.
- MELLO, M. A. *A Atividade Mediadora nos Processos Colaborativos de Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- _____. *Educação Física, Desempenho Escolar e Vida*. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. v. 1, p. 207-224.
- MESZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- MUKHINA, V. *Psicologia da Idade Pré-Escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Psicologia e Pedagogia).
- _____. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROCHA, R. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2002.
- SOUSA LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. 102 p.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-232, 1991.
- TREVISAN, C. S.; GOMES, V. Q. *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras*. Conexões: educação, esporte, lazer. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, v. 1, n. 2, p.126-134, jun. 1999.
- VIGOTSKY, L. S. *Imaginacion y el Arte en la Infancia*. 1. ed. México: Hispanicas, 1987.
- _____. *Obras Escogidas*. Problemas del Desarrollo de la Psique. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- _____. *Obras Escogidas*. Fundamentos de Defectología. Tomo V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.
- _____. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Imaginacion y el arte en la infancia*. Madrid: AKAL Ediciones, 2003.
- ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1994.

Referências consultadas

- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2010.
- QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A., BRANCO, A. U. *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/05.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

REALI, A. M. M. R. Observação. Texto escrito baseado no livro de: DANNA, M. F.; MATOS, M. A. *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon, 1986. (mimeo.).

SOBRE OS AUTORES

Organizadores

Douglas Aparecido de Campos

Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Formado em Educação Física e Direito, mestrado e doutorado em Educação, ambos pela UFSCar. Orienta alunos de graduação em Pedagogia e Educação Física, desenvolve projetos de pesquisa e extensão na Educação Básica e no Ensino Superior nas áreas do Direito Educacional, Educação e Trabalho e coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY.

Maria Aparecida Mello

Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Formada em Pedagogia e em Educação Física, mestrado em Educação Especial e doutorado em Educação, ambos pela UFSCar. Além de desenvolver atividade docente, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, orientando mestrado e doutorado em pesquisas na área de Educação Infantil, e também desenvolve projetos de extensão com professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordena o NEEVY.

Coautores

Abel Gustavo Garay González

Professor de Filosofia e Espanhol na rede privada de ensino. Professor de Espanhol na Universidade Aberta da Terceira Idade do município de São Carlos – SP. Integrante do NEEVY.

Adriana Maria Caram

Professora do Ensino Básico da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. Formada em Pedagogia, possui especialização em Educação Infantil e mestrado em Educação pela UFSCar. Integrante do NEEVY.

Ana Lúcia Masson Lopes

Professora efetiva das séries iniciais da rede municipal de São Carlos – SP. Formada em Pedagogia, mestre em Educação (Processos de Ensino e de Aprendizagem), ambos pela UFSCar. Atuou na Educação Infantil e integrou por um ano uma equipe municipal que colaborava com professores(as) alfabetizadores(as).

Andréia Cristina Metzner

Professora efetiva de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos – SP e dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação Física das Faculdades Integradas Fafibe. É mestre em Educação pela UFSCar e integrante do NEEVY.

Eunice Martin Rittmeister

Mestre e doutoranda em Educação pela UFSCar. Integrante do NEEVY e tutora da UAB-UFSCar desde 2007.

Lucinéia Maria Lazaretti

Doutoranda em Educação pela UFSCar. Formada em Pedagogia pela Unicentro (Guarapuava), mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp (Assis). Integrante do NEEVY.

