



LUCIANA APARECIDA MACRI

O JOGO SIMBÓLICO À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

**LONDRINA - PARANÁ
2010**

LUCIANA APARECIDA MACRI

O JOGO SIMBÓLICO À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francismara
Neves de Oliveira

**LONDRINA - PARANÁ
2010**

LUCIANA APARECIDA MACRI

O JOGO SIMBÓLICO À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Me. Luciane Batistella Guimarães
Bianchini
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Eliana Ferreira Eik
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 15 de setembro de 2010.

AGRADECIMENTOS:

Ao meu querido marido, Diego Barcellos, pelo companheirismo, amor e paciência durante esta jornada.

À minha mãe pelo amor, esforço e dedicação oferecidos em todo meu desenvolvimento.

À toda minha família, em especial minha sogra, pelo apoio constante em minha formação.

À todos meus amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

E em especial à minha orientadora, Francis, que com seu carinho e dedicação contribuiu para que este sonho se tornasse realidade.

MEUS OITO ANOS

Casimiro de Abreu

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem, mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

RESUMO

O presente trabalho, de natureza qualitativa, objetivou analisar o jogo simbólico presente nas situações de interação entre crianças de uma escola de educação infantil. Para isso, foram observadas diferentes situações de brincadeira espontânea de 17 crianças com idades entre 1 e 6 anos, de uma Escola particular que oferta a Educação Infantil e Ensino Fundamental, na cidade de Londrina. A observação realizada foi sistemática e os dados observados foram registrados em diário de campo para posterior análise. Os resultados de nossa pesquisa permitiram que localizássemos os tipos de jogo, bem como suas fases características de acordo com a classificação proposta na teoria piagetiana que embasou o estudo. Os resultados da pesquisa oportunizaram reflexão acerca da importância do jogo simbólico neste momento do processo de escolarização. Permitiram também que discutíssemos o jogo em suas reais possibilidades de atuação na Educação Infantil, sem a supervalorização da qual é vítima por um lado e o descrédito que o atinge enquanto prática pedagógica. Os resultados revelaram ainda a permeabilidade do brincar simbólico, indicadores de conteúdos da cultura e da vida cotidiana dos participantes.

Palavras-chave: Jogo Simbólico. Representação. Piaget. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work, of qualitative nature, had the objective of analyzing the symbolic games occurring during the situations of interaction among children attending a school of Kindergarten Education. With that purpose, were observed different situations of spontaneous games in 17 children with ages from 1 to 6 years old, attending a private School which offers Kindergarten Education and Primary Education, in the city of Londrina, Parana, Brazil. The observation was systematically carried out and the observed data were recorded in a field diary for further analysis. The results of this research allowed the localization, identification, of the different types of games, as well as their characteristic phases according with the classification proposed by the Piagetian theory, which is the base of this study. The results of this research created the opportunity for reflection on the importance of the symbolic games in the scholarization process. On one hand, these results also allowed the discussion about the actual possibilities of the game in the Kindergarten Education, without its overvalorization and, on the other hand, without its discredit as a pedagogic practice. Furthermore, the results revealed the permeability of the symbolic game, indicators of cultural contents and indicators of the participants' daily life.

Key words: Symbolic game. Representation. Piaget. Kindergarten Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MARCOS E MARCAS DA CRIANÇA E DA INFANCIA DURANTE A HISTÓRIA	12
2.1 Da Infância Medieval à Infância Moderna.....	12
2.2 Infância na Contemporaneidade: a Nova Velha Infância	18
3 PERCORRENDO O CAMINHO DA FANTASIA: O BRINCAR SIMBÓLICO À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA.....	24
4 ANÁLISE DOS DADOS	31
4.1 Descrição das brincadeiras de acordo com as fases piagetianas sobre o jogo simbólico	31
4.2 A permeabilidade dos Jogos Simbólicos aos elementos da cultura	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

O jogo simbólico, conforme Piaget (1975) é a capacidade que a criança tem de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação. Por meio do brincar simbólico, a criança constrói sua própria representação de mundo e pode experimentar vários papéis. É através do faz-de-conta que a criança tem a oportunidade de externalizar situações e sentimentos, propiciando simbolicamente, meios para enfrentá-los e resolvê-los.

Com o grande avanço da tecnologia e acesso às informações aliado à sobrecarga de atividades impostas às crianças, pela vida moderna, cada vez mais a criança encontra-se envolvida com o consumismo e com o imediatismo. Tais aspectos são evidenciados durante o brincar simbólico das crianças em situação espontânea.

O interesse pelo estudo deste tema é oriundo da compreensão que tenho da importância do jogo simbólico na Educação Infantil, tendo em vista que atuo nesta especificidade. Embora o curso de formação docente o qual concluo nesta oportunidade, dedique parte das disciplinas que oferece, à discussão sobre o brincar, inclusive apoiada na perspectiva teórica que adoto para pensar essa questão, o aprofundamento no estudo do brincar simbólico e suas especificidades me foi oportunizado pela elaboração de meu TCC.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi a qualitativa que, de acordo com Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2001) as investigações de natureza qualitativa não admitem regras precisas, uma vez que as realidades sociais possuem características que não podem ser aprisionadas em categorias rigidamente pré-definidas.

De acordo com Minayo (2001) p. 26 a pesquisa qualitativa é “como um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”. Em sequência, neste “espiral” há três momentos, sendo que o primeiro é a fase exploratória, onde o pesquisador deve eleger questões preliminares sobre o objeto de estudo, os pressupostos teóricos, teorias, metodologia, e definir a fundamentação para a construção do projeto de pesquisa. O segundo momento consiste no trabalho de campo, em que se combinam entrevistas, observações, levantamento de dados e materiais bibliográficos, na construção de explicação. Por fim, o terceiro e último

momento refere-se ao tratamento e análise do material recolhido, analisando as abordagens teóricas com as investigações adquiridas no segundo momento.

O objetivo deste trabalho foi o de descrever e analisar o brincar simbólico de crianças de 1 ano a seis anos em situações espontâneas de interação, à luz dos tipos de jogo simbólicos descritos na teoria piagetiana.

A coleta de dados foi realizada em uma Escola particular da cidade de Londrina, cuja instituição atende aos alunos de classe média-alta e alta. A escolha pela referida Instituição se deu porque a pesquisadora conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola, que valoriza o brincar e em especial o jogo simbólico, tal como prenuncia a teoria de Jean Piaget. Interessou-nos optar por uma escola cuja base teórica anunciada é compatível com a teoria que adotamos para o estudo que realizamos.

Foram observados dois grupos de crianças que frequentam a escola em período integral e que durante as manhãs, participam de brincadeiras, jogos, atividades artísticas, uma vez que a escola tem aulas apenas no período da tarde. O primeiro grupo é constituído das crianças menores (Infantil 1 a Infantil 3) de 1 a 3 anos, totalizando dez crianças. O segundo grupo reúne as crianças que frequentam o Infantil 4, 5 e o Ensino Fundamental, totalizando sete crianças.

Conforme anunciamos anteriormente, como categorias para a observação sistemática, elegemos as fases de evolução das condutas lúdicas descritas na teoria de Piaget (1975) quanto aos jogos simbólicos e também os tipos correspondentes que encontram-se discutidos no capítulo 3 do presente estudo.

Listamos as categorias empregadas para nortear a observação sistemática e análise:

PRIMEIRA FASE: TIPO IA: Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos.

TIPO IB: Projeção dos esquemas de imitação em novos objetos

TIPO IIA: Assimilação simples de um objeto a um outro

TIPO IIB: Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou quaisquer objetos

TIPO IIIA: Combinações simples

TIPO IIIB: Combinações compensatórias

TIPO IIIC: Combinações liquidantes

TIPO IIID: Combinações simbólicas antecipatórias

SEGUNDA FASE: Ordem

Preocupação em imitar exatamente o real

Simbolismo coletivo

TERCEIRA FASE: Brincadeiras simbólicas exatamente como o real

As observações foram registradas minuciosamente em diário de campo e os procedimentos éticos de pesquisa foram seguidos.

A análise dos dados consistiu em destacar o brincar simbólico e as representações, bem como os objetos utilizados (símbolos). Dado o grande volume de situações observadas, selecionamos uma situação de brincadeira simbólica mais significativa para cada fase e tipo conforme a classificação dada por Piaget, e a descrevemos em nossa análise dos dados.

Apresentamos a seguir a estruturação de nosso trabalho:

No capítulo 2 abordamos a história da criança e da infância no decorrer dos tempos, a partir da Idade Média até a contemporaneidade dada a pertinência de discutir o brincar considerando as distintas possibilidades de conceber a infância.

No capítulo 3 discutimos as classificações do jogo de faz de conta ou simbólico compreendendo-o no recorte da teoria piagetiana.

No capítulo 4 apresentamos a análise dos dados obtidos, através das observações realizadas sobre o brincar simbólico.

2 MARCOS E MARCAS DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA DURANTE A HISTÓRIA

2.1 Da infância Medieval à Infância Moderna

O sentimento de infância, segundo Freitas (2001) é um fenômeno histórico, de ordem social e cultural e que no decorrer do tempo e das gerações, sofreu diferenciações nos papéis e responsabilidades. O pensamento da sociedade contemporânea tem por referência a separação do mundo da criança do mundo dos adultos, mas nem sempre foi assim. Ariès (1981) afirma que durante a Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, não existindo o sentimento de infância. Assim que conseguiam atender aos pedidos de sua mãe ou ama de leite, eram inseridos entre os adultos, partilhando de seus trabalhos, conhecimentos e jogos. As crianças aprendiam seus afazeres ajudando os adultos a realizá-los, sempre em casa de outras pessoas e nunca de sua própria família. O serviço doméstico era confundido com a aprendizagem, como única forma comum de educação:

Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência da prática e o valor humano que pudesse possuir. (ÁRIÈS, 1981 p.156)

Nas artes também podemos verificar a adultização das crianças. Ariès (1981, p.16) analisa uma obra cujo tema é “a cena em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas” onde as crianças são representadas por “oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: Eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho se distingue dos adultos.”

Suas roupas, até a idade média, não eram diferenciados dos adultos, “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1981, p.32). Somente a partir do século XVII, a criança passou a ter sua roupa diferente dos adultos, entretanto no caso das meninas ainda não existia distinção e continuavam a se vestirem como mulheres adultas.

Neste período, podemos encontrar um novo sentimento de infância que estava surgindo. A sociedade da época passou a olhar a criança de modo diferente

e começou-se a admitir a personalidade e características das crianças, cativando-os com seus gracejos, que, “por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação” (ARIÈS, 1981, p.100) e ainda “as pessoas não hesitavam mais em admitir o prazer provocado pelas crianças pequenas e o prazer que sentiam em paparicá-las” (id, p.101). Entretanto, este novo sentimento trouxe consigo reações críticas, pois segundo Ariès (1981, p.101) “algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças”.

Havia alto índice de mortalidade infantil e isso era considerado uma perda eventual, comum, estimulava a idéia de que era preciso ter vários filhos para que pudesse se salvar alguns. Ariès (1981, p.22) conta duas situações, uma cuja vizinha tranquiliza uma mãe de cinco “pestes”: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos”. E a outra de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. Somente mais tarde, concomitante com o surgimento da vacina, o interesse e a sensibilidade pela vida das crianças se fizeram valer, conforme a correspondência do General de Martange, que

algumas famílias então fizeram questão de vacinar suas crianças. Essa precaução contra a varíola deve ter favorecido outras práticas de higiene, provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle de natalidade cada vez mais difundido (ARIÈS, 1981, p.25)

Os jogos e brincadeiras no século XVII eram comuns entre as crianças e os adultos, não havendo distinção entre faixa etária e gênero. Ariès (1981) relata uma parte do diário de Luis XIII:

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. [...] Cada vez mais, o Delfim se misturava com os adultos e assiste seus espetáculos. Ele tem cinco anos. “Foi levado até o Rei no salão do baile para ver cães lutando com ursos e o touro” [...] aos seis anos, “dançou balé, muito bem vestido de homem, com um gibão e calças até o joelho por cima de suas túnicas. (ARIÈS, 1981, p.44)

Segundo Ariès, (1981), as crianças brincavam com objetos um dia pertencidos ao mundo adulto como cavalo de pau, cataventos e marionetes, sem esquecer as bonecas que antes eram destinadas às mães como objetos de coleção. Brincavam também, de jogos de cartas, azar e de dinheiro. Entretanto, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos condenava estes tipos de jogos

denunciando sua imoralidade. Ariès (1981) afirma que assim surgiu um novo sentimento de infância, a de preservar sua moralidade e também de educá-la.

A educação da criança nas escolas e colégios, como institutos de ensino, aconteceu após o século XV, pois até então, “os colégios eram asilos para estudantes pobres” (ARIÈS, 1981, p.110) e não havia uma preocupação em separar os estudantes de acordo com sua faixa etária.

Seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos (ARIÈS, 1981, p.108)

Mas como alguém poderia sentir a mistura das idades quando se era tão indiferente a própria idéia de idade? (idem p.109)

Além disso, a educação nos colégios não incluía as crianças do sexo feminino, e a essas crianças eram-lhe dadas “uma educação que treinava as meninas para que se comportassem desde muito cedo como adultas” (ARIÈS, 1981 p.126). O autor ainda afirma que meninas de 12 a 13 anos já estão casadas e agem com consciência de seu papel, comportam-se como adultas, cumprem seus afazeres do lar e devidas responsabilidades diante da sociedade.

Contudo, a partir do século XVIII, de acordo com Ariès (1981), novos padrões de formação moral e cuidados dispensados às crianças passaram a inspirar os adultos. O fortalecimento da família associa-se ao interesse pela infância, a família conjugal, nuclear e patriarcal passa a se preocupar com a discricção. “A reorganização da casa e reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos”. (ARIÈS, 1981, p.186) Aumenta-se a preocupação com a criança e seus cuidados efetivos como a saúde e higiene. Diferentes do século anterior, valorizavam e preservavam a vida da criança: “Esse pequeno ser era insubstituível, e sua perda, irreparável”. (idem p.187)

Sobre a educação das crianças neste período, Ariès (1981, p.194) afirma que “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” e ainda passou a oferecer-lhes uma preparação especial para a vida e reconheceu a importância da educação conforme as palavras de Martange citada por Ariès (1981, p.187): “a dor de não poder dar-lhes a educação que desejo fez-me passar por momentos cruéis de reflexão”

No século XIX, as diferenças sociais entre a classe alta e classes subalternas permaneceram, e as crianças continuaram sendo inseridas no mundo dos adultos. Baixas condições fizeram com que as crianças inseridas no mundo do trabalho fossem introduzidas em atividades industriais, manufatureiras e também ilegais, a fim de obter seu próprio sustento e ajudar na renda que, por vezes, complementavam grandemente a renda familiar. Segundo Del Priore (2000, p.409), a mão de obra infantil era mais valorizada, pois para o empregador, havia baixo poder de contestação por parte dos pequenos, não envolvia vínculos empregatícios, as crianças eram dóceis e ágeis e ainda havia facilidade de demissão.

Nas fábricas, “mundo do trabalho ao qual crianças e adolescentes eram incorporadas como se fossem adultos” (DEL PRIORE, 2000, p. 264), pequenos operários e operárias corriam cotidianamente grandes perigos. Funções impróprias para a idade, instalações precárias dos estabelecimentos e condições deploráveis de trabalho sem mínima condição de cuidado e higiene resultavam em grandes sequelas e chegando até a óbitos.

O cotidiano de crianças e de adolescentes nas fábricas e oficinas do período remete sempre para situações-limite cuja versão mais alarmante traduz-se nos acidentes de trabalho, mas que infelizmente neles não se esgotam, incorporando a violência em vários níveis. As cenas do mundo do trabalho nos primórdios da industrialização nos permite compor [...] o dia-a-dia da classe operária dentro e fora dos estabelecimentos industriais. (DEL PRIORE, 2000, p.260)

A saúde dos pequenos trabalhadores, assim como a dos demais operários, era extremamente precária em função dos esforços contínuo, da má alimentação, meio profundamente insalubre, sem o mínimo de higiene, iluminação e circulação de ar, ficando expostos e vulneráveis a doenças.

Entre tantas adversidades sofridas pelas crianças, as brincadeiras também se encontravam presente nas atividades. Del Priore (2000, p.268) afirma que o trabalho não subvertia a infância e a adolescência a ponto de excluir o lúdico de suas vidas:

As dependências das fábricas e oficinas, em função das longas jornadas de trabalho, acabaram sendo, assim, o espaço no qual crianças e adolescentes entregavam-se às brincadeiras próprias da idade, transformando em brinquedo aquilo que eventualmente tinham ao alcance de suas mãos.

E ainda mais:

As brincadeiras provavelmente quebravam a rotina esmagadora dos dias tão longos passados entre os muros dos estabelecimentos industriais, aliviavam a tensão que permeava a situação de trabalho, e resgatavam minimamente o direito à infância e à adolescência, tão negado a esses

trabalhadores a partir do ingresso no mundo do trabalho. (DEL PRIORE, 2000, p.270)

Outro problema que afligia a população na época era a crescente marginalização da criança, e por consequência, o crescente número de crianças delinquentes. Segundo Del Priore (2000) crescia o número de menores criminosos que constantemente ameaçavam a ordem pública e aterrorizavam os cidadãos. Agora, segundo Freitas (2001, p.114) “insinua-se identidades [infantis] outras além das esperadas: o menor, vagabundo, delinqüente e criminoso”.

Conforme Del Priore (2000, p.213) no Brasil, a recém-instaurada República, sob os moldes do Positivismo e da “Ordem e Progresso”, via a infância como “semente do futuro” e os constantes casos de criminalidade e delinquência eram alvo de sérias preocupações, que por vezes, buscavam na infância a origem do problema:

Uma das causas do aumento espantoso da criminalidade nos grandes centros urbanos é a corrupção da infância que, balda de educação e de cuidado por parte da família e da sociedade, é recrutada para as fileiras do exército do mal. (JOÃO BONUMA apud DEL PRIORE, 2000 p. 215)

A “vadiagem infantil” aparecia como um problema central, afirma Del Priore (2000), perturbando o sossego das famílias e ameaçando a estabilidade da ordem pública. Assim a população clamava por providências imediatas às autoridades policiais.

Freitas (2001) afirma que neste período, final do século XIX e início do século XX, intensificaram os debates sobre a educação das crianças e jovens, no qual as ênfases discutidas em especial é o combate à criminalidade e à vadiagem daqueles residentes na cidade

A identidade construída para a infância e adolescência fragiliza-se, portanto, diante das condições que vivem muitas crianças e adolescentes, existindo freqüentemente apenas do avesso, antítese do futuro caráter nacional que se pretende formar. (MOURA apud FREITAS, 2001 p.125)

O menor infrator era levado a Institutos disciplinares cujas penas duravam conforme os crimes cometidos e com o tamanho de seu discernimento ao executar tal ação. Logo eram colocados às frentes de trabalho, conforme Del Priore (2000, p.225):

Após breve período de adaptação, [o menor] era imediatamente integrado às frentes de trabalho, a regeneração pelo combate ao ócio e a pedagogia do trabalho eram moedas correntes no cotidiano do Instituto. Tentava-se a todo custo inculcar naquelas mentes, hábitos de produção e convívio aceitáveis pela sociedade que os rejeitava. Por meio de contínuas seções de exercícios físicos, tentava-se doutrinar os jovens para uma vida mais

regrada e condizente com os anseios de uma cidade pautada na lógica de produção.

Por um meio ou por outro, a criança acabava sendo inserida nas frentes de trabalho, entretanto, segundo Del Priore (2000), reivindicações da classe operária sobre o trabalho infantil ganharam páginas na imprensa paulistana fazendo analogias entre as condições desumanas a que eram submetidas e o trabalho escravo. Em 1898, a população reivindicou pela proibição do trabalho para menores de 14 anos e ainda do trabalho noturno para qualquer idade, devendo ser a infância protegida até a idade de 16 anos. Em 1902 reivindicaram por aumento de salário e redução das horas de trabalho para que “pudesse ter condições de adquirir alguma instrução e dessa forma, dar aos filhos a possibilidade de freqüentar a escola com proveito e se elevar sobre os outros, se tem a força do talento e da boa vontade” (DEL PRIORE, 2000, p.280). Ainda mais, não foram poucas vozes que se ergueram contra o trabalho infanto-juvenil. Em 1910, buscaram a prevenção de acidentes de trabalho e pela necessidade de proteger o menor trabalhador que ainda se encontrava em indústrias e oficinas. Em 1917, protestaram pela educação dos pequenos relatando que o lugar desses menores é na escola, já que a longa jornada de trabalho foi um dos fatores que levaram as crianças a desistirem de seus estudos. Freitas (2001, p.182) também afirma esta situação: “O trabalho infantil talvez tenha representado realmente um dos mais graves empecilhos para a freqüência escolar”.

Devido ao trabalho infantil, os cursos noturnos eram frequentemente procurados por crianças e jovens que muitas vezes que “depois de aprender a ler, escrever e contar saíam das escolas [...] aprendendo o que de fato lhes interessava” (FREITAS, 2001 p.183), enquanto que os filhos de uma pequena elite eram ensinados em escolas ou professores particulares. Professores “preocupados com a educação das crianças defendem a educação obrigatória, leiga e gratuita”. (ARANHA, 1996 p.146)

As crianças cada vez mais estavam sendo protegidas dos perigos do mundo adulto e colocadas em escolas, e segundo Steinberg (2004, p.12) “o comportamento apropriado dos pais para com os filhos se consolidou em torno de noções de carinho e responsabilidade do adulto para com o bem-estar das crianças”. Medidas de proteção à criança passaram a permear os pequenos. Em

1899, surge a Instituição de Proteção e Assistência à Infância e, em 1924, o movimento da Escola Nova, que defende a escola pública para todos.

Com o objetivo central de estabelecer uma nova educação que possibilitasse a produção de um novo cidadão e o assentamento de uma nova raça, sadia e ativa, Freitas (2001) afirma que os movimentos da escola nova, juntamente com a medicina higienista e eugenista, disseminaram que a criança tem sua identidade constituída a partir das relações entre idade, habilidades sociais, cognitivas e físicas, levando-se em conta os desvios relativos aos modelos socialmente sancionados.

A proteção à criança e ao adolescente se faz lei quando em 1990 é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, dando a estes todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, garantindo seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, e social em condições de liberdade e igualdade. No aspecto educacional, posteriormente é instituídos a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, cuja estabelece os direitos e deveres na educação das crianças nas escolas.

A preocupação com a infância na contemporaneidade nos impulsiona à reflexão sobre os parâmetros nos quais a constituição do sujeito-criança se estabelece em suas relações sociais. Em que medida são instaladas mudanças nas concepções de infância na atualidade? Essa temática é assunto do próximo item em nossa discussão.

2.2 Infância na contemporaneidade: a Nova Velha Infância

Segundo Steinberg e Kincheloe (2004) e Momo e Costa (2009), atualmente, no século XXI, está acontecendo uma nova era de infância, a infância pós-moderna. Diríamos uma nova velha infância. Nova por conta da tecnologia e facilidade no acesso às informações. A criança tem contato com diversos meios eletrônicos e brinquedos com a mais alta tecnologia: brinquedos que falam, andam e até que supostamente pensam.

Em consonância com a tecnologia, a televisão passou a ser um “convidado de presença constante” na vida das crianças. Considerada mera substituta de pais atarefados, afirma Steinberg e Kincheloe (2004), ela incita o

despertar das crianças para o desejo de consumir e lhe fornece uma gama de conhecimentos que os fazem evoluir precocemente.

Linn (2006, p.50) confirma sobre o desejo de consumir, relata que crianças pedem e reconhecem marcas, tão logo que suas habilidades verbais estejam estabelecidas, e que “o fato das crianças pedirem ou reconhecerem marcas não reflete que sejam ‘espertas’, mais sim que são altamente suscetíveis a várias formas de sugestão de marketing.”

A infância pós-moderna está repleta de afazeres, tem sua vida atarefada como a de um adulto, cheia de responsabilidades e compromissos estabelecidos pelos seus responsáveis, muitas vezes além de sua vontade. Seus pais por sua vez, também sem tempo de lhe dar atenção, tentam suprir esta ausência com objetos e brinquedos. A criança contemporânea tem pouco tempo pra si mesma e os adultos, pouco contato com a infância.

Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O tamagoshi e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõe o contexto da infância contemporânea. (PEREIRA e SOUZA, 1998, p.37)

Por meio do grande acesso à mídia e à industrialização, crianças estão pulando etapas do desenvolvimento muito precoce:

Meninas estão entrando na puberdade com menos idade do que suas mães e avós, e que tantos meninos quanto meninas estão começando a usar drogas, álcool e cigarros mais jovens. [...] Como uma criança de sete anos entende a sexualidade fabricada de Britney Spears? Como uma de dez anos lida com a pressão de se vestir e agir de maneira sexualmente provocante, de andar de maneira afetada e de se rebelar com uma forma de estilo? (LINN, 2006, p.51)

É neste aspecto, sobre este ritmo acelerado do desenvolvimento precoce, das crianças portando-se como adultas, de terem responsabilidades e compromissos como tais, que a velha infância, sim, a Infância da Idade Média vem à tona e agrega-se a nova infância.

A “nova velha infância” tem sua roupa com os mesmos moldes dos adultos, como ocorreu na Idade Média. Pais e filhos usam os mesmos tipos de roupas e a necessidade de diferenciação estabelecida antigamente desapareceu. Postman (1994, p. 142) afirma: “A indústria de roupas de crianças passou por grandes mudanças na última década, de modo que o que era outrora inequivocamente reconhecido como roupa “infantil” praticamente desapareceu”.

Linn (2006) exemplifica com uma marca americana chamada Abercrombie and Fitch cuja marca vendia tangas sensuais e com frases sexualmente provocantes para meninas de dez anos.

Ainda referindo sobre roupas, Linn (2006, p.170) faz uma crítica à cantoras pops que normalmente são referencias às crianças, como Britney Spears e Christina Aguilera, as quais:

se vestem como as perfeitas fantasias masculinas de prostitutas adolescentes, interpretam canções sobre sexo escritas por homens de meia-idade e são anunciadas às crianças em antigos canais a cabo como 'amigas das crianças'.

Anexo à precocidade nas roupas sensuais está também a precoce sexualidade infantil. A nova velha infância pode ser vista também neste aspecto. Como vimos no item anterior, o que antes meninas de, em torno de dez e doze anos, eram dadas em casamento, e faziam conscientes de seu papel, desde muito cedo eram preparadas para tal responsabilidade. Atualmente são expostas, apresentadas à sociedade como se fossem mulheres adultas, espertas e sexualmente atraentes. Sem a mínima preparação, estas crianças estão vulneráveis a qualquer tipo de exploração.

O impacto da mídia sobre o comportamento infantil e o montante de estímulos sexuais que as crianças estão expostas é devastador. Linn (2006, p.181) revela após uma pesquisa à Institutos de publicidades, a resposta que lhe argumentou foi que, a maneira mais eficaz de manter o público interessado em seus produtos é através do sexo e da violência, porém, este público pode-se acostumar a elas, necessitando assim, de imagens cada vez mais descritivas e extremas para dar a mesma carga de adrenalina que inicialmente foi experimentado com cenas mais brandas e com as crianças não é diferente, “as crianças ficam cada vez mais expostas ao sexo na mídia, ficam dessensibilizadas a ele, buscando imagens cada vez mais explícitas e extremas para obter a mesma sensação que conseguiam com imagens mais moderadas”.

Atrelado à precoce sexualidade infantil e envolvimento com violência, podemos encontrar a grande exposição do fumo e bebidas alcoólicas para crianças. Segundo Linn, (2006, p.199), “as crianças são importantes para as indústrias de bebidas e cigarros. As pessoas que começam a beber antes dos quinze anos tem quatro vezes mais probabilidade de desenvolver uma dependência alcoólica do que

as que começaram com 21 anos.” A indústria de bebidas depende dos alcoólatras para uma parte significativa dos seus lucros, bem como as indústrias de cigarros:

As empresas de tabagismo precisam criar mais fumantes para repor os 440 mil que morrem anualmente, então é fundamental para os negócios que eles consigam que as crianças comecem a fumar. Quanto mais cedo uma criança começa a fumar, mais provável que ela se torne uma fumante habitual e menos provável que consiga para de fumar. (LINN, 2006, p.200)

As propagandas de bebidas alcoólicas é extremamente convidativa, como as demais propagandas que não faz exigência alguma para o pensar crítico, apresenta pessoas sempre belas, sorridentes e jovens, de maneira tal que seu público alvo se sintam atraídos e desejam fazer o que estão fazendo: beber.

Repletos de pessoas um pouco mais velhas (digamos maduras) e belas, estes anunciantes oferecem a promessa de uma vida eternamente divertida, cheia de risos, festas estridentes e sem inibições inoportunas, tudo isso girando em torno do álcool – na maioria das vezes, da cerveja. [...] as crianças estão captando a mensagem. A maioria delas bebe não por causa do gosto, mas para relaxar, para se sentir mais madura, para ficar desinibida ou porque deve ser divertido. (LINN, 2006, p.201)

Paralelo a tantas precocidades, está a redução do brincar. Postman (1994, p.143) afirma que as brincadeiras de rua estão desaparecendo e, atualmente, é muito difícil ver crianças brincando de cavalinho, cabra-cega, de roda e até esconde-esconde. Entretanto, os jogos oficiais normalmente oferecidos somente para adultos, tornaram-se frequentes para as crianças, onde “ninguém brinca em serviço, não há regras peculiares e inventadas ao sabor do momento e nenhuma proteção contra julgamentos dos expectadores”.

O brincar é inerentemente prazeroso, afirma LINN (2006, p.95) e não requer nenhum objetivo, entretanto, quando um objetivo é mais importante do que a atividade, essa atividade deixa de ser brincadeira. Ela exemplifica com esportes competitivos, que, quando o vencer torna-se mais importante do que o prazer de jogar, os jogos ou partidas deixam de ser brincadeiras.

As brincadeiras e jogos infantis tornaram-se, em sua maioria, algo profissional, sob a regência de um adulto, onde a competição e o vencer são maiores que o prazer de brincar. Postman (1994, p.144) argumenta que “o jogo infantil se tornou preocupação dos adultos, se tornou profissionalizado, não é mais um mundo separado dos adultos”, e ainda mais:

Os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da idéia de que não se deve brincar só por brincar, mas o brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social,

orgulho nacional. Para adultos, brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar. (POSTMAN, 1994, p. 145)

A criança contemporânea é movida pelo consumismo. Segundo Momo e Costa (2010), ela precisa “ter” para “ser” e mesmo as crianças que vivem em situação de pobreza se movimentam e se integram no mundo organizado pelo consumo. A televisão, como grande disseminadora das idéias consumistas, instiga mais ainda a vontade de possuir e comprar.

Completando com o pensamento da autora, atualmente as brincadeiras estão sendo desvalorizadas pelo comércio. As crianças estão trocando as brincadeiras ricas que promovem o pensar, imaginar e representar por brinquedos que se movem, falam e fazem barulhos, tornando-se “observadoras passivas em vez de participantes ativas das brincadeiras” (LINN, 2006, p.96), isto interfere muito nas habilidades de pensar e agir espontaneamente. Para Linn (2006) o ‘preço’ do resultado é muito alto:

“Para as crianças que não são atingidas continuamente por estímulos e comandos para reagir, o preço é alto. Elas tem menos oportunidade de aprender a iniciar uma ação ou influenciar o mundo que habita e menos chances de exercitar a fundamental característica humana da criatividade.” (Linn, 2006, p.90)

A autora ainda complementa que a televisão parece “abafar” as brincadeiras imaginativas das crianças cujas imagens e histórias prontas não requerem esforços por parte de quem a assiste. Postman (1994) fala sobre a televisão e sua influência para fazer o telespectador a adquirir os produtos oferecidos. Com seu fácil acesso, linguajar facilitado e alto poder de sedução, a televisão permitiu que todas as pessoas, de diferentes idades e classes, usufruam de sua programação:

A televisão é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Tanto os de seis anos quanto os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer. (POSTMAN, 1994, p.98)

Sentirem-se maduras é o desejo das crianças pós-modernas, e também era das crianças medievais. Com tantas mudanças, e ao mesmo tempo, tantas igualdades desta nova velha infância, fazem-nos refletir sobre como será a infância futura. Terão oportunidades de vivenciar situações características da própria infância? Terão oportunidades e desejos de brincar livremente com brinquedos e brincadeiras que favoreçam a criatividade, o sentir e o pensar? Ou será que a

adultização estará presente, impondo-lhes regras e valores que as farão esquecer o mais importante: ser quem realmente são.

3 PERCORRENDO O CAMINHO DA FANTASIA: O BRINCAR SIMBÓLICO A LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

O menino sentado no sofazinho, entrelaça sua pequena perninha com a de sua amiga e diz:

- Então amor... O que vamos fazer hoje?

Juntos, exploram todo o ambiente, fazem compras no supermercado, trabalham de médico, cozinham e alimentam o bebê. (extraído de uma situação espontânea realizada por dois alunos na casinha de bonecas)

A brincadeira de faz-de-conta, alvo de nossas pesquisas, “implica a representação de uma atitude ou objeto ausente” (PIAGET, 1975, p.146). É a capacidade que a criança desenvolve de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, o que Piaget denominou de função simbólica ou função semiótica.

Cantelli (2000, p.14) afirma embasada em Piaget que a representação da criança, traz em sua expansão, três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: “aparecimento da linguagem, início da socialização da ação e, sobretudo, a interiorização da ação e sua reconstrução no plano das imagens e das experiências mentais”.

A representação faz com que a criança passe a resolver seus problemas no plano simbólico e não mais puramente prático, e que a linguagem abre a perspectiva de socialização do pensamento. Entretanto, o egocentrismo, característica desta fase, faz com que a criança apresente certa dificuldade em participar coletivamente, buscando satisfazer seus próprios desejos e vontades ao invés de adaptar-se aos pensamentos do outro (CANTELLI, 2000, p.15).

No jogo simbólico, a assimilação prevalece sobre a acomodação, pois permite que a criança assimile o real ao eu, de acordo com sua vontade e necessidade, por isso, a criança ainda não consegue coordenar pensamentos diferentes do seu, pois há predominância do seu ponto de vista.

Neste contexto, a função simbólica assume grande importância na vida da criança, pois é o momento em que consegue imaginar situações provenientes do mundo do adulto, nas quais seus desejos e conflitos são expressados com a finalidade de entender o mundo em que vive.

Piaget (1975) afirma que ao brincar a criança sente prazer em representar, como fazer de conta que dorme, que se lava, balança ou transporta um pássaro, entretanto, o ato em si, de dormir ou lavar-se não são jogos, mas quando a

criança passa a exercitar simbolicamente estas condutas, convertem-se em jogos. Vejamos:

Não é para aprender a lavar-se ou dormir que a criança assim joga. O que ela procura é simplesmente utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir suas ações pelo prazer em oferecê-las em espetáculo, a si próprio e a outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora. (PIAGET, 1975, p.158)

A criança aprende quando age, e assim, construindo representações, esta pensa, lê o mundo, internaliza idéias e sentimentos e ainda reflete sobre os resultados. Conforme Piaget (1975), a construção do conhecimento ocorre através da ação ativa da criança, que, desde pequena joga e assim, age sobre objetos, estruturando seu espaço e tempo, desenvolvendo a noção de causalidade. Este processo permite a capacidade de representação e conduz à lógica.

A criança utiliza sua imaginação para representar papéis, comportamentos, situações; e também

faz comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma imaginação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante. Por exemplo, a criança desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo. (PIAGET, 1975, p.146)

Piaget (1975) ao observar o desenvolvimento infantil, pode traçar características durante as representações e manifestações do jogo simbólico. A classificação dos jogos simbólicos proposta por Piaget foi elaborada de acordo com as estruturas dos símbolos concebidos pela criança, como instrumento de forma lúdica. O pensamento representativo inicia-se em média a partir dos dois anos e se completa em torno dos sete anos com a estrutura simbólica mais próxima ao real concomitantemente com o aparecimento de uma nova estrutura de jogo: a regra.

A primeira fase do jogo simbólico é dividida em dois tipos, e em cada tipo dois grupos denominados IA e IB, posteriormente, IIA e IIB em que no grupo A predomina a assimilação à ação própria do sujeito, e no grupo B a imitação de personagens exteriores.

Na primeira fase, tipo IA, encontramos a **projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos**, na qual a criança projeta suas ações internalizadas de esquemas que são familiares a outras pessoas e a objetos. Conforme salienta Freitas (2006, p.50) “neste período, ao invés de a criança fazer de conta que dorme,

passa a fazer sua boneca dormir, ou comer, ou tomar um remédio, ou seja, passa a transformar simbolicamente, uns objetos nos outros.”

Segue o exemplo realizado por Piaget durante a observação de sua filha Jacqueline:

Obs. 75 – J., ao 1,6, diz “chora, chora” ao seu cão e ela própria imita o ruído do choro. Nos dias seguintes, ela faz chorar o seu urso, um pato, etc. Ao 1,7, faz chorar o seu chapéu etc. (PIAGET, 1975, p.159)

No tipo IB é a **projeção de esquemas de imitação em novos objetos**, onde a criança utiliza os esquemas de imitação, mas o faz utilizando objetos simbolizantes.

Obs. 76 – J., ao 1,9 esfrega o assoalho com uma concha, depois com uma tampa de cartão, dizendo: “Eu varro Abebeia” (= como a arrumadeira). (PIAGET, 1975, p.160)

Neste caso também se refere à projeção de esquemas simbólicos a novos objetos, no entanto, foram aplicados esquemas de imitação que, no caso, Jacqueline certamente havia presenciado nas atividades da arrumadeira.

Ainda na primeira fase da formação dos jogos simbólicos, mas agora com o tipo IIA, caracterizado pela **assimilação simples de um objeto a um outro**. A criança reproduz cenas ou combinações simbólicas, e é verbalmente anunciada antes de toda e qualquer ação.

Obs. 77 – [...] Ao 1,9, vê uma concha e diz antecipadamente “*xicra*”; só então apanha e faz que bebe. No dia seguinte, diante da mesma concha, diz “*copo*”, depois “*xicra*”, depois “*chapéu*” e, finalmente, “*barco na água*”. (PIAGET, 1975, p.162)

O próximo tipo, o IIB consiste na **assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou quaisquer objetos**. Refere-se à reprodução de esquemas de imitação, entretanto, a criança passa a ser o objeto de imitação. Segundo Piaget (1975, p.163), “é o que vulgarmente se dá o nome de jogo de imitação”

Aos 2;2 [J.] faz de conta que passa a ferro como a engomadeira (tal como na obs. 76, varre como a arrumadeira); mas, instantes depois, ela própria é a engomadeira: “*É a senhora Séchaud que passa*”. (PIAGET, 1975, p.163)

Neste caso, Piaget explica que o sujeito não se limita a copiar o outro, mas assimila inteiramente o outro ou o objeto à sua própria estrutura de pensamento e aos esquemas nela contidos. A imitação está presente subordinada à assimilação lúdica.

Ainda na primeira fase, Piaget classificou os jogos que envolvem combinações simbólicas como tipo IIIA, IIIB, IIIC e IIID. Segundo Freitas (2006, p.52)

“nesta fase, a criança torna-se capaz de representar cenas reais cada vez mais extensas e com mais detalhes”. São estas as combinações simbólicas:

Combinações simples, tipo IIIA é um prolongamento do tipo II, diferenciando deles de forma progressiva, desenvolvidas agora com a construção de cenas inteiras. Estes jogos situam-se entre a simples transposição da vida real e a invenção de seres imaginários, reunindo elementos de imitação e assimilação deformante, como vemos nos exemplos de Piaget a seguir:

Aos 3,6, ela acumula, em pequenos punhados de cada vez, uma porção de agulhas de pinheiros para preparar um ninho de formigas: há travesseiro, dossel, cobertor, lençóis, um buraco para o bebê, uma mesa, uma cadeira, depois chega a mãe, uma prima; no sótão está guardado o macarronete. “*As formigas* (inexistentes) *sentam-se ali* (ela própria senta-se). *A vovó chegou.*” Depois intervém um personagem imaginário. No dia seguinte, o jogo recomeça mas tudo se converteu em casa para gatos. (PIAGET, 1975, p.167)

Obs. 83 – [...] aos 3;11, ela inventa um animal a que dá o nome de “o *pumbo*” (por diferenciação internacional de “pombo”, que ela já pronuncia corretamente nesta idade). J. imita-o e encarna-o: corre pelo quarto batendo asas (os braços estendidos) para imitar o vôo. Mas corre igualmente de gatinhas, grunhindo: “*é uma espécie de cão*” e, ao mesmo tempo, é “*como um grande pássaro*”. A sua morfologia varia de um dia para outro: tem asas, patas, um tamanho “*imenso*”, longos cabelos (J. diz à mãe: “*Tu tens cabelos como os pumbos*”). Possui autoridade moral: “*Não debes fazer isso* (rasgar um papel) *Pumbo vai zangar.*” A dois dias de distancia, J. esforça-se por comer bem, para que Pumbo não se zangue. (PIAGET, 1975, p.168)

Segundo Piaget (1975), estas combinações encontram-se no apogeu das construções simbólicas, pois fundem-se as séries paralelas de imitação e assimilação. “Situam-se, gradativamente entre a transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior.” (PIAGET, 1975, p.169). O autor ainda afirma que “os personagens fictícios que o jogo permite à criança dar-se por seus companheiros só adquirem existência na medida em que servem de ouvintes benévolos ou de espelhos para o eu” (PIAGET, 1975, p.170).

Nas **combinações compensatórias**, IIIB, acontece a assimilação do real por meio da ficção simbólica. Normalmente isto é percebido quando a criança cria elementos da ficção para acatar uma norma ou regra social. Ela inventa uma história, por exemplo, em que o personagem deve agir de “modo correto” e então passa a agir também corretamente.

Aos 3;11, proíbe-se-lhe ir à cozinha, por causa dos baldes de água quente preparados para um banho. “*então eu vou numa cozinha de mentirinha. Uma vez vi um menino que ia na cozinha e quando Odette passou com a água quente, ele arredou-se para um lado.*” A história continua com esse

tema, por compensação. Depois termina por aceitação simbólica: “em seguida, ele não foi mais à cozinha.” (PIAGET, 1975, p.171)

Aliado à combinação compensatória está o jogo simbólico empregado contra o medo e também com reproduções de ações que normalmente a criança não se atreveria a fazer na realidade:

Obs. 85 – L. aos 2;9 tem medo de um trator num campo vizinho do jardim. Conta então à sua boneca que “*Poupa me disse que gostaria de ir numa máquina como aquela.*”. aos 3,9 ocorreu a mesma cena a propósito de aviões. Aos 3,4: “*Tu sabes Christian (uma boneca), quando era pequeno, deram-me um rolo compressor e um trator pequenino...*” etc. Aos 4;2 não se atreveu ir sozinha, como J. a uma granja vizinha onde as crianças fazem um teatro. Ela dispõe então as suas bonecas e organiza com estas um vasto jogo teatral, tanto para compensar como para “purgar” o seu medo. (PIAGET, 1975, p.172)

Combinações liquidantes, IIIC: Na combinação anterior, na presença de situações penosas ou desagradáveis, a criança pode compensá-las como verificamos, ou pode, nesta situação de combinação liquidante, eliminar ou aceitar uma situação desagradável, procurando revivê-las ficticiamente por meio de uma transposição simbólica.

Em um clássico exemplo, Piaget bate nas mãos de Jacqueline sem querer com um ancinho e ela chora. O pai pede desculpas, mas ela não acredita achando que ele teria feito de propósito. Depois, durante uma brincadeira, propõe a troca de papéis, sendo ela o pai, bate nas mãos de Piaget e repete as mesmas palavras de desculpas exatamente como aconteceu anteriormente (PIAGET, 1975, p.173). Esta situação mostra claramente o jogo simbólico em que a criança tem necessidade de assimilar o real ao eu. Ela precisa transpor um dado acontecimento para poder internalizar o que aconteceu.

Item IIID, **combinações simbólicas antecipatórias:** quando a criança aceita uma ordem ou conselho, mas antecipa-se simbolicamente às consequências da desobediência.

Obs. 87 – J. aos 4;6 passeia na montanha, percorrendo um caminho escarpado. “*Presta atenção a essa pedra escorregadia. – Tu sabes, Marécage pôs uma vez o pé num pedregulho destes, não prestou atenção e escorregou, e ficou bastante machucada.*” Aos 4;6, num outro caminho à beira de um precipício vertiginoso, eu advirto J., apontando para a torrente ao fundo do declive. “*Tu sabes o que ela fez, a minha amiguinha preta? Ela rolou até o fundo da montanha, indo mesmo cair no lago. Rolou e rolou quatro noites a fio. Arranhou terrivelmente o joelho e a tibia. Nem sequer chorou. Apanharam-na depois. Ela estava no lagoa, não sabia nadar e quase se afogou. Ao princípio não a viram mas depois acharam-na. – Como soubeste tudo isso?- Mas ela contou-me tudo no barco!*” (PIAGET, 1975, p.174)

Quando a criança não se vê pronta para uma dada situação, tomada pelo medo ela age construindo estratégias de enfrentamento ou acolhendo o próprio medo, por meio da representação com seus brinquedos e em especial com suas bonecas evocando “o outro”. Esta combinação é mais do que uma antecipação, segundo Piaget (1975, p.175) “é uma reconstituição atribuída ao companheiro imaginário”.

Na fase II que relataremos agora, Piaget (1975, p.175) afirma que os jogos simbólicos começam a declinar, não em número e nem em intensidade, mas “ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo acaba perdendo sua deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade”. Nesta fase, Piaget elenca três características:

A primeira é a **ordem**. Ele afirma que é difícil avaliar a sequência e ordem na atividade lúdica livre, entretanto, nesta fase, a criança passa a realizar combinações simbólicas com ordem e coerência relativas à continuidade de ideias, como vemos a seguir:

Obs. 88 – J. aos 4;7 carrega uma comprida pedra representando a vasilha de leite de Honorite (moça valaisiana que no-lo traz pela manhã): “*Eu sou a irmã de Honorite, porque Honorite está doente. Tem coqueluche. Ela tosse e também escarra um pouco. Então seria uma pena se a menina (= a própria Jacqueline) a pegasse (tudo isso é dito com acento valaisiano e rolando os rrr, e é inteiramente imaginário). A senhora quer leite? – Obrigado. – Ah, eu cheguei muito tarde. Olha aí vem Honorite (J. muda de papel e tosse). Eu ficarei longe da menina, para não lhe pegar a coqueluche. (Gesto de despejar o leite.) Não creio que passe a coqueluche a este leite. (J. passa então a ser ela própria, recebendo o leite.) Preciso de muito entende? Marécage me disse que traria de Arolla (onde a mãe de J. se encontra nesse dia) Julie, Claudine, Augustine e Philomène. Preciso muito leite para todas essas meninas (todas imaginárias) ao jantar” etc. etc. (PIAGET, 1975, p.176)*

A segunda característica é a **preocupação em imitar exatamente o real**. A assimilação simbólica passa a ser cada vez menos deformante e o símbolo lúdico, através da reprodução imitativa, aproxima-se cada vez mais do real.

Obs. 89. – J., a partir dos 5;6 aproximadamente, passa o tempo organizando cenas de família, educação, casamento, etc., com suas bonecas, mas construindo casas, jardins e, frequentemente, móveis. Aos 6;5, ela edifica, por meio de cubos e varetas, uma grande casa, uma estrebaria e um cercado para lenha, tudo rodeado de jardins e providos de caminhos e alamedas. As bonecas circulam e dialogam sem parar, mas a atenção é atraída também para a exatidão e a verossimilhança das construções materiais.

Em seguida, é uma aldeia completa, “*Ventichon*”, que é pouco a pouco montada. [...].

Aos 6;7 J. constrói uma fossa para os ursos (em *Ventichon*) mas com uma grande preocupação de exatidão. [...]

Aos7;0 ela constrói para a sua aldeia um cemitério com uma cruz de palha, muros de pedra e cipretes com raminhos de pinheiro, o todo resultando numa reprodução muito satisfatória. [...] (PIAGET, 1975, p.177)

A terceira característica é o início do **simbolismo coletivo**, Piaget (1975, p.178) explica que a princípio, “o jogo não é mais socializado que a linguagem entre as crianças” resultando nos “monólogos coletivos”: as crianças brincam juntas, mas não em conjunto. Posteriormente, o simbolismo coletivo torna-se cada vez mais presente, e os papéis passam a diferenciar-se e complementam-se nas brincadeiras.

Obs. 90 – [...] Aos 3;11, J. parece organizar com L. um jogo de loja: “*Minha senhora, o que é que deseja? Vá, estende a mão* (L., que apenas tem 1;7, nada entende e enerva-se). *Quer um saco de farinha? Eu vendo a farinha à prima Sazoulet*” etc. quando L. se retirava, J. diz: “*É a senhora que vai ao celeiro.*” Não há, pois, na realidade, papéis complementares e J. incorpora simplesmente L. ao seu jogo, como o faria com uma boneca.

[...]

Aos 4;7, J. brinca com uma menina mais velha (dez anos) e adapta-se perfeitamente a todos os seus jogos de jantarzinhos, família, etc. (PIAGET, 1975, p.178)

O autor ainda afirma que a sequência de idéias nos jogos característicos desta fase, deriva dos progressos de socialização e “que todo progresso da socialização culmina, não num reforço do simbolismo, mas na sua transformação, mais ou menos rápida, no sentido da imitação objetiva do real.” (PIAGET, 1975, p.179)

Por fim, relataremos a fase III, cuja característica é o declínio evidente do simbolismo.

As construções simbólicas estão cada vez menos deformantes e próximas de sua forma real, o jogo egocêntrico dá lugar ao jogo cooperativo e iniciam-se às regras. O jogo, que antes era improvisado e/ou imitado, passa a ser discutido e preparado antecipadamente.

É através do jogo simbólico e da representação que a criança expressa sua realidade interna, e conforme Piaget (1975) os jogos ou representações simbólicas ajudam a criança a aprender a expressar a forma como vê sua realidade, e também como imagina que ela é ou poderia ser.

Após analisadas as características do brincar simbólico de acordo com a teoria piagetiana, verificamos que a criança assimila o real a sua própria vontade e a adapta segundo seu pensamento simbólico.

4 ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro momento de análise de nossos dados optamos por apresentar as situações extraídas da brincadeira espontânea das crianças de acordo com as fases e tipos propostos por Piaget (1975). Em um segundo momento, analisamos o jogo simbólico em sua permeabilidade aos elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos.

4.1 Descrição das brincadeiras de acordo com as fases piagetianas sobre o jogo simbólico

PRIMEIRA FASE:

IA - Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos

Ocorre quando o sujeito atribui a outros e/ou seus próprios objetos o esquema que lhe tornou familiar (PIAGET, 1975, p.158). Isto pode ser confirmado quando uma aluna, S1 (fem,1;8) não queria alimentar-se no almoço. A educadora a convenceu com a explicação que ela deveria comer para ficar forte e crescer saudável. Posteriormente brincando na casinha de bonecas, a criança sentou à mesa uma boneca e ao dar-lhe “*papá*” falava a cada colherada:

- *Comê... ficá foite e quecê!*

Vendo um ursinho de pelúcia, sentou-o também à mesa e repetiu o gesto e as palavras:

- *Comê... ficá foite e quecê”*

Após internalizado os gestos e falas pela criança sobre a alimentação, esta passou a externalizar e representar a situação vivida.

IB - Projeção de esquemas de imitação em novos objetos

S1 (fem, 1;8) após ter participado da aula de artes pintando uma sucata, foi brincar no parque de areia. Durante a brincadeira S1 deslizou a pá em seu baldinho, imitando a professora de artes e dizia como ela: “iza pa cá e pa lá” (desliza ‘a esponja’ pra cá e pra lá). Conforme Piaget (1975) ocorreu esquemas de

imitação e a criança utilizou de objetos simbolizantes para representar a situação vivida, no caso, a pintura da sucata.

Nas primeiras formas de Jogos Simbólicos apresentados no tipo IA e IB, foram realizados pelo mesmo sujeito, sendo possível afirmar que as condutas destas fases são distintas apenas teoricamente para estudo, mas a evolução ocorre em espiral, podendo o sujeito retroceder ou avançar sem lhe acarretar algum ônus em seu desenvolvimento.

IIA - Assimilação simples de um objeto a um outro

No pátio, a educadora ofereceu brinquedos da fazenda, que em seu conteúdo havia animais e blocos de encaixes para construção de casas e cercas. Ao ser disposto e esparramado os brinquedos pelo chão, as crianças pegaram os todos os animais que lá havia e algumas peças, entretanto, S2 (mas, 2;3) distraído, ficou sem animais. No início aparentou um pouco desolado, mas logo depois arrumou uma solução: olhou as peças de encaixe e verbalizou *“Tia! Olha meu cavalo!...”* pegando uma peça grande e saiu à galope gritando *“pocotó, pocotó...”*.

A característica essencial deste tipo determinado por Piaget (1975) é a verbalização prévia de toda e qualquer ação simbólica realizada pelo sujeito, conforme podemos perceber com S2, que precisou verbalizar à educadora sobre seu “cavalo” e somente depois se pôs a brincar.

IIB - Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou quaisquer objetos

Podemos verificar esta situação após a educadora ter entregado um recado para os pais de cada aluno, pedindo que guardassem em suas mochilas. Posteriormente durante uma brincadeira livre no pátio, S3 (fem, 3;3) representou ser a educadora, entregando uma folha de árvore para cada amigo e verbalizando: *“crianças, este recado é muito importante, e vocês não podem perder!”*.

Neste tipo IIB, conforme Piaget (1975) ocorre o jogo de imitação e fica claro que a criança apela para a imitação quando identificam a determinada situação ou à outras pessoas, mas o importante é que realizando este determinado jogo simbólico, o sujeito não se limita a copiar o outro, mas sim, passa a assimilá-lo ludicamente.

IIIA - Combinações simples

Na casinha de bonecas, a turma organiza a casa, a cozinha, quarto, lavanderia e banheiro construídas por eles com diversas sucatas respectivas em cada uma. S4 (fem, 3;8) chega com os braços entrelaçados dizendo:

- Gente, gente! Tô carregando um filhotinho de dinossauro... Ele tá dormindo!

O grupo olha e “admira” o animal. De repente uma criança grita:

- O lobo tá ali fora!

As crianças alvoroçadas gritam e S4 passa a reproduzir um choro de bebê e diz:

- Ahhhh! Vocês acordaram o filhotinho! Ele tá chorando! Agora tenho que fazer ele dormir!

S4 entra brava na casa e senta emburrada fazendo com suas mãos o movimento de ninar. Logo após prepara uma mamadeira de sucata e faz seu “dinossauro” mamar.

Neste tipo de combinações simples, o sujeito realiza a elaboração de cenas inteiras e situam-se entre a vida real e a invenção de seres imaginários, como aconteceu com S4. Ela chegou com seu suposto “filhotinho” e durante a brincadeira simbólica foi formulando situações de acordo com que estava vivenciando.

IIIB - Combinações compensatórias

Numa manhã, as crianças foram olhar o aquário da tartaruginha e perceberam que ela havia morrido. Diante da situação, a educadora organizou uma “roda da conversa” e falou sobre o ciclo natural da vida. S5 (fem, 3,6) se manifestou após a fala da educadora, compensou o próprio sofrimento atual e vivido:

- Ela morreu e foi pro céu, igual a Babi agora virou uma estrelinha e a gente pode ver ela todos os dias lá no céu, igual minha cachorrinha.

Podemos perceber que S5 transpôs a situação vivida para compensar e entender a determinada situação.

IIIC - Combinações liquidantes

Durante uma brincadeira S6 (mas, 3;9) demonstrou um comportamento agressivo, que lhe foi chamado a atenção pela diretora da escola, posteriormente, após a contação de história, a educadora deixou as crianças brincarem com os

fantoches. S6 sentou seu fantoche em um canto da sala e retomou a situação, sendo ele “a diretora” verbalizava colocando suas mãos na cintura:

- Olha Chapeuzinho... você gostaria que outros te empurrassem? Que outros te machucassem? Da mesma maneira que não deixo ninguém te fazer mal, eu também não deixo você fazer mal a seus amigos...”.

Nesta situação fica claro que a criança realizou uma transposição simbólica como forma de liquidar a situação desagradável vivida. Podemos perceber a tentativa de assimilar o real ao eu, uma vez que S6 passou por uma situação desagradável, no jogo simbólico te a chance de reproduzir e assimilar o que aconteceu.

IIID - Combinações simbólicas antecipatórias

Após a educadora advertir que na rampa deve-se andar e não correr, S5 (fem, 3;11) logo interrompeu verbalizando:

- É verdade, se correr na rampa, vai cair e ralar o joelho, daí vai sair muito sangue e vai ter que ir no hospital fazer monte de costura...

Neste tipo de combinação a criança recorreu a uma reprodução do real, mas, além disso, com uma antecipação exagerada, das consequências do ato reproduzido. Piaget (1975) afirma que essa antecipação continua sendo lúdica e ainda assume uma função de assimilação ao eu, já que no caso, não importa se ela irá cair pois trata-se de um futuro irreal, mas para ela converte-se em jogo simbólico numa realidade tangível e passível de acontecer.

Segunda fase

Ordem, preocupação em imitar exatamente o real, e simbolismo coletivo

Conforme Piaget (1975) os jogos simbólicos que antes estavam em seu apogeu, começam a declinar, não em quantidade, mas passa-se a tornar cada vez mais próxima ao real, o símbolo passa a perder o seu caráter de deformação lúdica e se aproxima de uma simples representação imitativa da realidade.

Uma situação observada característica desta fase, foi durante a brincadeira com cavalos de pau, onde a educadora contextualizou que a escola havia se transformado em uma grande fazenda e que cada criança deveria cuidar do

seu cavalo. S7 (fem, 5;11) brinca com seu cavalo, mas logo volta-se à educadora e fala:

- *Vou ao Beto Carreiro com meu cavalo!*

A aluna galopa até o outro lado e faz diversos movimentos bruscos:

- *Uhuuuu! Estou na montanha-russa! Senhora, estou com fome, quero um espetinho de chocolate!*

S7 entrega uma folha de árvore para a vendedora imaginária pagando pelo espetinho e finge comer, de repente, sai correndo assustada dizendo:

- *O parque pegou fogo!*

A menina agita toda a turma, que entram na brincadeira:

- *Gente, gente, o parque pegou fogo e a polícia disse que tem pistas espalhadas que vão ajudar a descobrir quem fez isto!*

O grupo sai à procura de pistas. As crianças do primeiro ano do fundamental, em torno de seis anos, pegam folhas de árvores e fingem ler, falando sempre uma característica do suposto “bandido” assim denominado por eles:

- *Ele está com calça azul!* S8(fem, 5;9)

- *Ele tem cabelos brancos igual algodão,* afirma S7

Mas S9 (mas, 5;9) retruca:

- Claro que não, se não ele seria velhinho e não ia conseguir correr e se esconder, ele deve ter cabelos bem pretinhos!

As crianças corriam de um lado para o outro verbalizando as supostas pistas até que “o tempo acabou” e foram fazer outra atividade.

Neste jogo simbólico podemos perceber a união dos três aspectos característicos da segunda fase como combinações ordenadas, coerentes e com continuidade de ideias, podemos perceber também a preocupação em imitar exatamente o real, uma vez que um velhinho não poderia correr ou representando movimentos bruscos de uma montanha russa. E ainda aparece o simbolismo coletivo concomitantemente à imaginação coletiva, no qual elementos se misturam na constituição da mesma história que é vivida por todos e cada criança tem papéis diferentes no jogo simbólico que se complementam como os policiais, detetive, bombeiros e médicos.

Terceira Fase

Declínio evidente do simbolismo

A priori, não houve percepção de nenhuma situação característica do declínio evidente do simbolismo, haja visto que a faixa etária das crianças desta fase, analisadas por Piaget (1975), situa-se entre sete a oito anos a onze, doze anos uma vez que o máximo da idade observada foi de seis anos.

4.2 A permeabilidade dos Jogos Simbólicos aos elementos da cultura

Uma segunda análise que fazemos, diz respeito à permeabilidade do brincar simbólico, que, embora seja construção das crianças, revela conteúdos da vida cotidiana, dos produtos que a família consome, dos valores com os quais convivem, etc.

Retomando o exemplo dado na segunda fase, podemos observar a característica da Infância na contemporaneidade conforme discutimos no capítulo 1. S7 revelou durante a brincadeira simbólica, conteúdos vividos, entre eles, o passeio ao Parque Beto Carreiro: a criança brincou na montanha-russa e ainda se locomoveu por todo o parque à procura do suposto bandido que pôs fogo.

Analisemos a situação a seguir:

Iniciam a construção de um castelo com blocos de madeira. Quatro crianças do fundamental, S7 (fem, 5;11), S9 (mas, 5;9); S10 (fem, 5;5) e S11 (fem, 5;8) entretidas, construíram um castelo e logo passaram a representar um reinado. Elegeram S11 como a princesa do reino e resolveram que ela deveria se casar. S9 antes que alguém falasse alguma coisa, se nomeou o pai da princesa. S7 saiu à procura do príncipe, enquanto que S10 entregava os convites. Ao entregar o convite simbólico, lembrava seus convidados do presente para a noiva. Entre os convidados, S7 ainda estava à procura do noivo, entretanto, nenhum menino aceitou ser o marido, alegando várias desculpas, desde simplesmente recusando o papel, ou até expressando: “sou muito novo para isso”.

Nesta situação, os elementos culturais estão presentes e evidentes. O convite e a espera pelos presentes de casamento são conteúdos culturais, bem como a recusa por parte dos meninos de serem os noivos, mesmo participando da brincadeira simbólica. Poderiam simplesmente entregar-se à brincadeira, mas ela é permeada por valores, falas do mundo dos adultos, normatizações que invadem o universo da brincadeira e a alteram.

Em outra situação, podemos confirmar também que, conforme Linn (2006), muitas crianças desde pequeninas, reconhecem e pedem roupas e produtos de marcas, tão logo suas habilidades verbais estejam estabelecidas.

Em uma das observações, um aluno de 3 anos chega à escola e ao ser recebido com um elogio sobre estar cheiroso, ele responde: - *passei Bvlgari*.

Ainda em outra brincadeira simbólica na casinha de madeira, as crianças maiores montaram um restaurante, organizando a cozinha e o “refeitório” assim denominado por eles, com mesa, pratos e talheres. No decorrer da brincadeira simbólica, alguns cozinhavam, outros limpavam, lavavam as louças e alguns, sentados à mesa, saboreavam (simbolicamente) os alimentos oferecidos. Quando S9 recebeu seu prato contendo “churrasco” logo verbalizou:

- *É... Este churrasco tá gostoso, mas o do Limosini é melhor... Adoro aquela picanha mal passada! Mas que fome me deu!*

A educadora afirmou a fala do aluno, e prosseguiram falando das comidas que mais gostam.

A precocidade também está em evidencia, as meninas se apresentaram utilizando, em sua maioria, esmaltes escuros da cor pink ou vermelho, maquiagens e acessórios com personagens da moda. Mas este não se limita somente às meninas, em nossa observação surgiram situações durante brincadeiras com massa de modelar onde os meninos construíram relógios do Ben10, ou elaboraram formas de carros verbalizando ser do Hot Wheels ou do McQueen. Entre as meninas, apareceu constantemente a brincadeira simbólica representando ser a Mosqueteira, do filme “Bárbie e as Três Mosqueteiras”.

Nestas observações é evidente a presença constante das crianças frente à televisão, que, conforme Steinberg e Kincheloe (2004), a televisão incita o desejo das crianças para consumir seus produtos oferecidos. Os produtores de marketing elaboram seus comerciais de forma atrativa e com atores ou personagens sempre muito bonitos e cheios de vida, capazes de seduzir qualquer público “despreparado”.

Assim, podemos perceber nas representações, os aspectos do consumismo, bem como as tradições culturais, confirmando a permeabilidade do jogo simbólico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da brincadeira simbólica, a criança adquire a possibilidade de construir sua representação de mundo conforme os esquemas internos que possui sobre o real. Seu conhecimento é resultado desta construção e se modifica ao longo de seu desenvolvimento.

Em nosso estudo consideramos que o Jogo Simbólico uma assimilação do real ao eu, que por meio dele, a criança tem a oportunidade de representar o outro e/ou objetos com o intuito de libertar-se e expurgar-se de seus conflitos, tornando-os suportáveis, assimilando-os ao seu eu.

As reflexões oportunizadas em nosso estudo nos levaram a considerar dois aspectos em especial: o lugar do jogo simbólico na escola e o seu lugar nos cursos de formação de professores. Partindo do que indica a literatura acerca da importância do brincar simbólico para o desenvolvimento da criança, conforme discutimos neste estudo, tanto os cursos de formação quanto a atuação dos professores não pode prescindir da fantasia do jogo de faz de conta.

Nesse sentido, dois aspectos nos preocupam: a supervalorização e a desqualificação do brincar. O primeiro é percebido nos cursos de formação de professores que o apresentam como “a prática pedagógica” e não uma das possíveis práticas junto às crianças na educação Infantil. Nos mesmos cursos há um descrédito do brincar enquanto possibilidade real de promover desenvolvimento e aprendizagem às crianças. Essa contradição, em nossa percepção atravessa os “muros” da academia e invade as salas de aula justificando a falta de sustentação teórica necessária ao trabalho com o brincar, como atividade importante na Educação Infantil.

Por fim, vale considerar que embora os resultados aqui apresentados revelem concordância com o campo teórico por nós eleito neste estudo, há limitações no alcance da generalização possível dos dados. Entretanto, para nós a riqueza na elaboração deste estudo em todas as suas etapas está muito mais na generalização da reflexão e não dos dados em si. Assim, este estudo provoca novas possibilidades de reflexão e indica a necessidade de continuidade, evidenciando que ainda que se trate de um tema bastante explorado na literatura, novos olhares sempre são possíveis quando o propósito é debruçar-se cientificamente sobre um tema, buscando conhecer-se enquanto o conhece.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996

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

CANTELLI, Valéria. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Disponível em <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000308709>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Educação da infância brasileira**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001

FREITAS, M.L.U. **A Função simbólica como meio para avaliação e intervenção em atendimento psicopedagógicos: um estudo de caso**. 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000404164>>. Acesso em 08 ago. 2010

LINN, Susan. **Crianças do Consumo – A Infância Roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças que vão à Escola no Início do Século XXI – Elementos para se pensar numa infância pós-moderna. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. RJ, 32^a Reunião Anual, 2009**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5886--Int.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2010.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. **Infância e Produção Cultural**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998 p. 25 a 42

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1975

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004