UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

HELOISA SBRISSIA SELZLER

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO BRINCAR PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA WALDORF

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2019

HELOISA SBRISSIA SELZLER

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO BRINCAR PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA WALDORF

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de concentração: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Francis Kanashiro Meneghetti.

CURITIBA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Selzler, Heloisa Sbrissia
A representação social do brincar para professores de uma escola Waldorf [recurso eletrônico] / Heloisa Sbrissia Selzler.-- 2019.
1 arquivo texto (179 f.) : PDF ; 2,37 MB

Modo de acesso: World Wide Web
Título extraído da tela de título (visualizado em 17 jun. 2019)
Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2019
Bibliografia: f. 129-135

1. Tecnologia - Dissertações. 2. Brincadeiras. 3. Jogos. 4. Atividades criativas na sala de aula. 5. Waldorf, Método de educação. 6. Inovações educacionais. 7. Representações sociais. I. Meneghetti, Francis Kanashiro. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 23 – 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba
Bibliotecário: Adriano Lopes CRB-9/1429

Ministério da Educação
Universidade Tecnológica
Federal do Paraná Diretoria de
Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade

TERMO DE APROVAÇÃO DE
DISSERTAÇÃO Nº 548

A Dissertação de Mestrado intitulada **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO BRINCAR PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA WALDORF** defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) **Heloisa Sbrissia Selzler** no dia **29 de abril de 2019**, foi julgada aprovada em sua forma final para a obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

Profª. Drª. Andrea Maila Voss Kominek
- (UTFPR) Profª. Drª. Marynelma
Camargo Garanhani - (UTFPR) Profª.
Drª. Tania Stoltz - (UFPR)
Prof. Dr. Francis Kanashiro Meneghetti - (UTFPR) - *Orientador*

Curitiba, **29 de abril de 2019.**

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo esforço, amor, incentivo e apoio para que eu tivesse a oportunidade de sempre estudar.

Ao meu companheiro Giordano, pelas doces palavras e abraços reconfortantes de todos os dias.

Aos meus amigos queridos, que de alguma forma me incentivaram e me alegraram nas dificuldades. Especialmente aos sempre presentes: Lareane, Letícia, Natacha, Gilmar e Tiago.

Ao meu orientador Francis, primeiramente por me incentivar a pesquisar aquilo que meu coração buscava. Também por todas as conversas, trocas e reflexões sobre esse mundo.

Ao Programa de Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, onde sempre fui muito bem acolhida.

À escola Waldorf Turmalina, que me abriu as portas para que essa pesquisa acontecesse e que me mostrou uma pedagogia encantadora.

Aos professores entrevistados, pelo tempo disponível e pela troca muito significativa e construtiva sobre o brincar.

A todas as crianças, que fazem desse mundo um lugar melhor para viver.

“O homem só é homem, de fato, quando brinca. ”
Schiller

RESUMO

O brincar é um tema muito abordado em relação à infância e também muito teorizado por diversos autores. Nesse sentido, o presente estudo procurou abordar a temática do brincar no contexto escolar visto sob a ótica dos professores de uma escola Waldorf. Essa Pedagogia, criada por Rudolf Steiner, é baseada em uma compreensão mais ampla do ser humano, onde a educação integra o desenvolvimento físico, espiritual, anímico e artístico dos alunos. Como o brincar permeia o cotidiano das crianças, a escola também se torna um espaço para a realização de atividades lúdicas. Assim, procurou-se entender como o brincar é caracterizado, significado e vivido nesse ambiente, a partir do ponto de vista daqueles que são os mediadores das crianças na escola. Os objetivos dessa pesquisa foram: compreender e analisar as representações sociais do brincar no contexto de uma escola Waldorf; compreender teoricamente como a proposta pedagógica Waldorf aborda o brincar e como ele está presente na escola analisada; e definir quais os elementos constitutivos do brincar na mesma escola. Para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela utilização de três instrumentos de coleta de dados: entrevista, análise do Projeto Político Pedagógico e observação não participante. A pesquisa foi guiada à luz dos procedimentos teóricos-metodológicos relacionados à Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978;2003), uma vez que o objetivo era encontrar a representação social do brincar. A triangulação dos instrumentos possibilitou a interpretação através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e quatro categorias indissociáveis foram encontradas como constituintes da representação social do brincar: ritmo, desenvolvimento integral, imaginação e natureza.

Palavras-chave: Brincar, Pedagogia Waldorf, Representação Social, Infância.

ABSTRACT

Playing is a theme very approached in relation to childhood and also very theorized by several authors. In this way, the present study tries to approach the theme of playing in the school context seen from the perspective of the teachers of a Waldorf school. This Pedagogy, created by Rudolf Steiner, is based on a larger comprehension of the human being, where education integrates the students' physical, spiritual, mental and artistic development. As the play permeates the daily life of children, the school also becomes a space for performing playful activities. Thus, we tried to understand how play is characterized, meaning and lived in this environment, from the point of view of those who are the mediators of children in school. The objectives of this research are: to understand and analyze the social representations of playing in the context of a Waldorf school; understand theoretically how the Waldorf pedagogical method approaches play and how it is present in the school analyzed; and define the constituent elements of playing in the same school. In order to reach the proposed objectives, three data collection instruments were used: interview, analysis of the Political Pedagogical Project and non-participant observation. The research was guided by the theoretical-methodological procedures related to the Theory of Social Representations, proposed by Moscovici (1978; 2003), since the objective is to find the social representation of play. The triangulation of the instruments made possible the interpretation through the analysis of content proposed by Bardin (2011) and four inseparable categories were found as constituents of the social representation of play: rhythm, integral development, imagination and nature.

Keywords: Playing, Waldorf Education, Social Representation, Childhood.

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

TRS	Teoria da Representação Social
PPP	Projeto Político Pedagógico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Secretaria, sala dos professores e sala do nono ano. 75
Figura 2 - Vista das casas do Jardim e do Maternal. 76
Figura 3 - Casa onde ficam as salas do quinto e sexto ano. 76
Figura 4 - Vista lateral da sala do primeiro ano. 77
Figura 5 - Vista das salas do terceiro e quarto ano. 77
Figura 6 - Lateral da casa onde ficam as turmas do sétimo e oitavo ano. 78
Figura 7 - Quadro para Época de História das Civilizações Antigas (Índia), do quinto ano 79
Figura 8 - Elementos constituintes do brincar na escola analisada. 95
Figura 9 - Espaço externo onde ocorre o brincar livre do Jardim de Infância 97
Figura 10 - Espaço externo onde ocorre o brincar livre do Jardim de Infância 97
Figura 11 - Brincar dirigido. Professores batendo corda para os alunos. 102
Figura 12 - Parte do espaço da casinha de bonecas. 115
Figura 13 - Outra parte do espaço da casinha de bonecas. 116
Figura 14 - Bonecas feitas por alunos do 3º ano. 121
Figura 15 - Caixa de areia utilizada por alunos do Ensino Fundamental 126
Figura 16 - Pequenas bonecas de pano de um dos Jardim de Infância. 127
Figura 17 - Blocos de madeira para brincar em um dos Jardins de Infância. 128
Figura 18 - “Brinquedão” utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental. 129
Figura 19 – Brinquedos de um dos Jardins de Infância. 130
Figura 20 - Cavalinho de balanço de um Jardim de Infância 131
Figura 21 - Brinquedos de um dos Jardins de Infância. 131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Semelhanças ou distanciamentos entre as características constituintes do brincar segundo os autores. 25
Quadro 2 – Síntese da concepção do brincar segundo os teóricos. 60
Quadro 3 – Unidades de análise, categorias e subcategorias criadas na análise de conteúdo. 72

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13

2. O BRINCAR: UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES 19

2.1 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O BRINCAR 19

2.2. REVISÃO TEÓRICA: O BRINCAR ENTENDIDO POR DIFERENTES AUTORES 23

2.2.1 O brincar como propulsor do desenvolvimento 25

2.2.2 O brincar como atividade espontânea e inerente à criança 43

2.2.3 O brincar é prazeroso 46

2.2.4 O brincar relacionado à apropriação e à simbolização do real 49

2.2.5 O brincar relacionado ao meio social e/ou cultural 53

2.3. TEORIAS DO BRINCAR: UMA SÍNTESE 58

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS 60

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A PESQUISA 61

3.2 ABORDAGEM, INSTRUMENTOS E ANÁLISE: FUNDAMENTOS PARA A PESQUISA 67

3.3 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: A ESCOLA ANALISADA E OS PROFESSORES 72

4. O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF: UM OUTRO OLHAR 80

4.1 ANTROPOSOFIA: UMA NOVA VISÃO SOBRE A HUMANIDADE 81

4.2 A PEDAGOGIA WALDORF: UMA NOVA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO 87

4.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF: UMA NOVA PERSPECTIVA 91

4.3.1 O ritmo na Pedagogia Waldorf e o brincar: uma alternância necessária 95

4.3.2 O brincar e o desenvolvimento integral: uma relação mútua 105

4.3.3 O brincar e a imaginação: a expressão da fantasia interior 114

4.3.4 O brincar e a natureza: uma reciprocidade essencial 122

4.3.5 O brincar na Pedagogia Waldorf: algumas considerações 132
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 134
REFERÊNCIAS 140
APÊNDICES 147

1. INTRODUÇÃO

“Vocês dizem:
— Cansa-nos ter de privar com crianças.
Têm razão.
Vocês dizem ainda:
— Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.
Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
Estão equivocados.
— Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.
Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.
Para não machucá-las. ”
Janusz Korczak

O trecho é do início da obra “Quando eu voltar a ser criança”, do médico, escritor e educador Janusz Korczak, cujo verdadeiro nome era Henryk Goldszmit, considerado um dos maiores conhecedores e defensores do mundo infantil. Korczak lutou e vivenciou um amor verdadeiro pelas crianças, até a última consequência. Foi responsável pela abertura de um lar para crianças desamparadas no gueto de Varsóvia, no qual permaneceu até sua condução ao campo de concentração de Treblinka, onde foi executado pelos nazistas junto com as crianças que não quis abandonar. Teve a oportunidade de ser retirado do gueto, porém recusou sua salvação e manteve-se ao lado daqueles por quem sempre lutou.

Sua vida, além da defesa dos direitos, sentimentos e reconhecimento das crianças, foi dedicada à escrita de obras sobre as mesmas. O autor conseguiu colocar em palavras a alma das crianças, escancarando exemplos de como nós adultos, muitas vezes, somos autoritários, cometemos injustiças, somos impacientes e não entendemos verdadeiramente as crianças. A obra citada no início deste trabalho, nos coloca diante de uma dura verdade: a dificuldade em ser criança em um mundo mandado pelos adultos. É justamente sobre o entendimento do adulto sob o mundo da criança, que este trabalho procura se debruçar.

A visibilidade social da criança e os estudos relativos à mesma como categoria autônoma e categoria da história humana passam a ser de extrema importância, principalmente num contexto em que a infância possui grande valor social e que as crianças passam a ser portadoras de direitos fundamentais.

Mesmo com a radicalização das condições que hoje vivem as crianças, inseridas no contexto dual entre enormes desigualdades e influências do mercado cultural a nível global, sua cultura não foi dissolvida, muito menos retirada a identidade plural e autônoma da infância moderna. A infância está em mudança, porém perdura como categoria social e com características próprias (SARMENTO, 2004).

A infância deve ser entendida na sua pluralidade, da mesma forma que ser criança varia entre sociedades, culturas, comunidades, família, estratificação social, duração histórica e definição institucional da infância dominante em cada época e, portanto, é preciso reconhecer as diferenças e diversidades infantis construídas socialmente. Kramer (2007, p. 15) nos relembra que “a infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. ”

O brincar é o ato intrínseco e autêntico à infância, é o pulsar que caracteriza essa fase da vida e permite colocar a criança em um plano não estabelecido e não arbitrário, é a ação com fim em si mesma que começa e termina pela vontade do sujeito que a cria, onde se expressam as narrativas das experiências vividas e onde a criança se apropria de si e do mundo.

Brincar é verbo, brincar é ação, brincar é ação lúdica. Quando a criança simboliza o real e reconstrói sua realidade, estabelecendo uma autêntica relação e vinculação com o mundo e consigo mesma, ela está brincando. Essa síntese da realidade que acontece quando se brinca não proporciona apenas prazer, mas também traz diferentes sensações de tensão, empoderamento, medo, conflito e descoberta de novas habilidades. Ou seja, o brincar é um viver em plenitude.

É na relação e no contato com diferentes realidades que as crianças não só participam da cultura, mas também produzem cultura. Esta aprendizagem interativa permite às crianças reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia da maneira que atenda seus interesses. Mesmo diante das diferentes realidades e dos produtos culturais que têm contato, as crianças reinterpretam e resignificam ativamente elementos para produzir sua própria cultura. A ludicidade é um dos eixos

estruturadores e um dos elementos fundacionais da própria cultura da infância. O brincar é a atividade mais séria que as crianças realizam e fator fundamental na recriação do mundo e das fantasias. (SARMENTO, 2004).

Existe um consenso de que o brincar é chave fundamental para o desenvolvimento emocional, social, intelectual, cognitivo, afetivo e cultural das crianças, o que o torna um tema muito teorizado em diferentes perspectivas. Se o brincar é a linguagem universal da criança e um direito fundamental, seria possível imaginar uma criança sem brincar? Será que criança seria criança ou a infância seria infância? É possível um espaço com crianças sem o brincar? Não seria esse um espaço sem vida e sem expressão humana?

A pluralização dos modos de ser das crianças na institucionalização da 2ª modernidade[1], como denomina Sarmento (2004), estruturou uma heterogeneização da infância. A troca de papeis geracionais, principalmente com a ocupação do espaço físico doméstico pelos adultos (decorrente principalmente das transformações do mundo do trabalho), provocou a ocupação cada vez mais frequente das crianças em agências de ocupação e regulação do tempo, como as ludotecas, atividades extraescolares, atividades de formação não escolar, esportes e cursos. O tempo e o espaço da criança estão pulverizados e isso também influencia diretamente em seu brincar.

Muitas vezes nos enganamos ao reproduzir um discurso de que “as crianças não brincam mais como antigamente”, porque na verdade, elas ainda brincam - e brincam muito. Talvez tenhamos que olhar os espaços e oportunidades desse brincar, pois estamos inseridos em uma realidade com menor oferta de lugares para o brincar livre e coletivo, maior incentivo à compra de brinquedos industrializados e descartáveis, pressões para a alfabetização precoce, rotinas e compromisso impostos às crianças, diminuição dos recreios nas escolas, educação massificada com indicadores de aprendizagem e grades curriculares abarrotadas de conteúdo.

---

[1] A reinstitucionalização da 2ª modernidade diz respeito a um conjunto de rupturas sociais, principalmente pela substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços e dispositivos de mercado à escala universal, que também imputou um lugar social às crianças. Um aspecto central nessa reinstitucionalização da infância é sua reentrada na esfera econômica, cuja participação das crianças se dá, por um lado, na produção e consequentemente no trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos, e por outro lado, na utilização das crianças para o consumo. A constituição do mercado de produtos culturais para as crianças (brinquedos, filmes, jogos eletrônicos, roupas, parques temáticos, literatura, etc) também contribuiu para a globalização da infância.

O brincar está presente e permeia todo o cotidiano das crianças, seja em casa, na rua, na comunidade, no condomínio, nos bairros, nos parques, nas praças, no campo, na cidade e, principalmente, na escola. A escola também é um *locus* do ato lúdico, da expressão viva da infância em forma de brincadeira. Ou pelo menos deveria ser.

Em minha experiência pessoal – e tenho certeza que ela contou muito para o desenvolvimento desta pesquisa – não possuo lembranças de momentos brincantes nas escolas em que estudei na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Me recordo com muito carinho e nostalgia das longas tardes que passava brincando na rua com meus amigos de pique-esconde, pega-pega, gato mia, corridas de bicicleta, brincadeira de elástico, assim como me recordo das brincadeiras sozinha em casa, quando construía uma grande casinha de madeira para as minhas bonecas, ou quando ia à casa dos meus primos para montar cabanas, fazer comidinhas ou jogar jogos de tabuleiro. Na casa dos meus amigos também me deliciava com os banhos de mangueira, com as corridas e com as apostas. Porém, na escola, são muito mais memoráveis as atividades da apostila que utilizava do que as brincadeiras que me entretinham. A escola não era um bom ambiente para estar, me causava certa ansiedade e angústia, principalmente pela cobrança das provas e das tarefas. Ao somar minha exigência de fazer tudo corretamente aos prazos e determinações escolares, acabei não guardando uma boa impressão desse ambiente.

Uma vez que o brincar é central na vida infantil, não faz sentido ele se apagar ou ser proibido dentro dessa instituição em que as crianças passam grande parte do tempo. Mas então, como será que o mesmo é permitido, significado e vivido nesse ambiente? Mais ainda, será que o brincar na escola se caracteriza igualmente com o brincar fora dela? Diante dessas indagações e experiência pessoal, esta pesquisa visa compreender as percepções sobre o brincar a partir do ponto de vista daqueles que são os mediadores das crianças na escola: os professores. Ou seja, busca-se entender a representação do brincar no contexto escolar a partir do olhar daqueles que conduzem o processo pedagógico na sala de aula e nos outros ambientes escolares.

Mais especificamente, a pergunta que norteia esta pesquisa é: “Quais são as representações sociais do brincar para professores de uma escola Waldorf?” A escola de pedagogia Waldorf foi escolhida pela experiência que tive em trabalhar na mesma

escola e me entusiasmar com os diferentes elementos constituintes do fazer pedagógico. Essa Pedagogia, criada por Rudolf Steiner, é baseada em uma compreensão mais ampla do ser humano, onde a educação integra o desenvolvimento físico, espiritual, anímico e artístico dos alunos. O objetivo dessa educação é ser condizente com a realidade e desenvolver indivíduos livres, mas também integrados socialmente e engajados moralmente. O ensino leva em consideração as características específicas de cada criança e a relação aluno-professor é muito próxima[2].

Também é importante deixar claro o que se entende por "representação social" nesta pesquisa. Servimo-nos do conceito elaborado teoricamente por Serge Moscovici (1978; 2003), que considera as representações sociais como sistema de valores, ideias e práticas com a função de possibilitar o entendimento, orientação e controle da realidade material e social, possibilitando uma comunicação entre determinado grupo social a partir de um código de nomeação e classificação dessa realidade compartilhada.[3]

Assim, busca-se compreender como o professor lança seu olhar frente ao universo infantil e suas brincadeiras, perceber também se a linha pedagógica favorece e teoriza sobre momentos brincantes, se espaços para o brincar são promovidos e se é visto como uma atividade primordial. Para além, propõe-se desvelar o que acontece com o brincar e como o mesmo é caracterizado quando mediado por um adulto dentro de uma instituição e como os condutores significam esse ato tão primordial.

Como objetivo geral desta pesquisa, temos: compreender e analisar as representações sociais do brincar no contexto de uma escola Waldorf. Os objetivos específicos são: (I) compreender teoricamente como a proposta pedagógica Waldorf aborda o brincar e como ele está presente na escola analisada; (II) definir quais os elementos constitutivos do brincar na escola Waldorf analisada.

O trabalho divide-se em cinco capítulos, sendo o primeiro caracterizado por essa introdução. O Capítulo 2 trata de uma revisão teórica sobre o brincar sob diferentes pontos de vista de diferentes autores. O Capítulo 3 diz respeito à metodologia utilizada, o que engloba os instrumentos, a caracterização da escola e

---

[2] A pedagogia Waldorf será abordada integralmente no Capítulo 5.
[3] A Teoria das Representações Sociais está mais detalhada no capítulo da Metodologia.

uma explanação sobre a Teoria das Representações Sociais, que é orientação base do que se quer desvelar nessa pesquisa. O Capítulo 4 apresenta as análises dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas, da leitura do PPP e das observações. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

2. O BRINCAR: UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES

Esse capítulo de revisão teórica apresenta, primeiramente, o brincar e suas concepções vistos sob um ponto de vista histórico e depois sob pontos de vista de diferentes teóricos. O objetivo é apresentar um panorama geral sobre os entendimentos acerca da ação lúdica.

2.1 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O BRINCAR

O brincar estudado sob a perspectiva histórica nos dirige há tempos remotos, mas também nos conecta com o tempo presente. Analisar o brincar sob essa perspectiva, nos remete à compreensão de diferentes momentos históricos, contextos, relações sociais, hierarquia de valores e concepções da infância. No decorrer histórico, o comportamento lúdico adquiriu diferentes significados e, até hoje, é entendido de maneira específica conforme as diferentes culturas. Vale ressaltar que a visão antropológica teve central importância no resgate das concepções construídas sobre os jogos e possibilitou visualizar as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Neste tópico, propõe-se realizar um resumo histórico das diferentes concepções, a partir de períodos específicos, que já foram sistematizados por outros autores, sendo que alguns deles também serão citados posteriormente nas teorias do brincar.

Na antiguidade greco-romana, o jogo já era entendido como recreação pós momentos que exigiam relaxamento físico, intelectual ou escolar (KISHIMOTO, 1996). Segundo Brougère (1998), na Antiga Roma o jogo possuía tanto o aspecto religioso, representado por jogos dedicados e oferecidos aos deuses, quanto o aspecto contemplativo, nos quais a exibição era foco central e o jogo servia para satisfação das vontades dos espectadores. Já na Grécia Antiga, além dos conhecidos Jogos Olímpicos, outros jogos como os Nemeus, os Ístmicos e os Píticos eram também realizados com intuito de honrar as divindades. A caracterização dos jogos gregos estava diversificada por lutas, torneios, provas hípicas, atléticas e musicais, atividades de ginástica, combates, concursos e manifestações teatrais. A grande diferença entre os jogos romanos e os jogos gregos é que, enquanto os romanos

valorizavam o espetáculo do jogo, os gregos colocavam a centralidade na participação.

Também com um caráter voltado à satisfação das vontades dos deuses, onde hoje é América Central, há registros de que os maias e os astecas tinham no jogo a possibilidade de recriar situações de competição da vida e conectar-se com o mundo cósmico, fazendo com que o jogo assumisse um caráter social. Portanto, jogar estava relacionado à celebração e os atos de cooperar, lutar, vencer, perder, superar ou morrer estavam ligados à regeneração cósmica necessária da vida e do mundo. Um jogo característico dessas civilizações era um de bola chamado *Tlachtli*, que se dava em um campo em formato de T duplo onde uma bola pesada de borracha devia passar por anéis de pedra (BRUGÈRE, 1998).

Em relação à Idade Média, Ariès (1986) relata que nas comunidades europeias até o século XII, o trabalho não carregava consigo o mesmo valor central de hoje e, portanto, os jogos eram uma das principais formas de relação coletiva da época. Os mesmos eram comuns a todos, inclusive entre crianças e adultos, e seu papel social era ainda mais evidenciado nas festas tradicionais e sazonais, nas quais as crianças participavam em condição de igualdade. A ludicidade, portanto, não era considerada fútil, afinal, os jogos conectavam o viver comunitário de todos. Contudo, mesmo ao possuir seu caráter comunitário e ocupar um lugar tão importante na sociedade, a brincadeira foi considerada, por uma minoria poderosa de moralistas apoiados pela Igreja, como algo imoral. Já a partir do século XII, a ideia de nobreza modifica parcialmente a distinção dos jogos, iniciada pela exclusividade dos jogos de cavalaria aos adultos e aos nobres.

Com o fim da Idade Média, inicia-se a especialização infantil dos brinquedos e “ a infância torna-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos. ” (ARIÈS, 1986, p. 92). É por volta de 1600 que fica mais evidente a separação das brincadeiras e jogos reservados às crianças e aos adultos, pois ao perderem seu caráter comunitário, tornaram-se profanos e individuais, reservados exclusivamente às crianças mais pequenas. Isso se intensifica com a literatura moralista pedagógica e a elite educadora, que incutem um novo sentimento de infância relacionado à preservação da moralidade, à educação da criança e à proibição de jogos. Porém, com influência dos jesuítas, essa atitude de reprovação foi diminuída através da adoção dos jogos na educação, quando foram editados tratados de ginástica e

admitida a necessidade dos exercícios físicos na rotina. Assim, os médicos do século XVIII conceberam a cultura física como nova técnica de higiene corporal, assim como os jogos de exercício passaram a ter a justificativa de preparo para a guerra.

Com a Revolução Industrial uma nova reorganização social, principalmente referente ao viver comunitário, é instaurada e provoca o isolamento dos jogos e das atividades lúdicas, que ganham agora um caráter de irrelevância e não seriedade. Esse processo histórico culminou na reserva do tempo para o trabalho e para produção, o que provocou a vivência do jogo como algo improdutivo, dispensável e apropriado apenas para a infância. Segundo Benjamin (1984), foi nesse contexto que o início de uma industrialização especializada em brinquedos aflorou.

Porém, o Romantismo - que retomou o aspecto da criança dotada de valor positivo - advindo do movimento renascentista, constrói um novo caminho para o jogo, como conduta típica e espontânea da criança. O século XVIII edifica também o conhecimento da criança para entender a humanidade, o que impulsiona o fortalecimento das teorias psicológicas do século XIX, inspiradas pelo darwinismo e pela influência da biologia (KISHIMOTO, 1996).

Já em relação ao Brasil, pode-se considerar que a origem dos jogos foi uma mescla indígena, negra e portuguesa, cujas raízes remetem a outras civilizações e culturas. Antes mesmo de aportarem no Brasil, a cultura portuguesa já remetia suas influências europeias, africanas e peninsulares, carregando um folclore milenar caracterizado pelos contos, histórias, lendas (cucas, bicho-papão, lobisomem), versos, adivinhas e superstições. A pipa, por exemplo, introduzida pelos portugueses no Maranhão, possui origem chinesa, utilizada como sinalizador militar e posteriormente adotada pelas crianças. O pião, ao que tudo indica também introduzido no Brasil pelos portugueses, tem sua origem remota aos gregos e romanos. Ou seja, muitos jogos tradicionais foram introduzidos pelos portugueses, mas os mesmos já carregavam uma tradição de muitos anos, que foi aglutinada com outros elementos dos povos indígenas e negros (KISHIMOTO, 1993).

As brincadeiras indígenas têm como pano de fundo a mata e o correr livremente, permeado pela caça de animais, domesticação de pássaros, o arco e flecha, os chocalhos, a peteca, as sementes de frutas, pedras, ossinhos de animais e figuras de madeira e barro imitando animais. O bodoque, a matraca, a bola de látex e a cama-de-gato também foram e são brinquedos característicos dos povos indígenas.

Seus brinquedos também remetem a outras civilizações, como o pião, feito pelos indígenas com frutos rígidos e ocos, mas já utilizados pelos gregos e romanos e a peteca, remetida à China, Japão e Coréia de dois mil anos atrás (ALTMAN, 2002).

A cultura dos negros, em relação aos brinquedos especificamente, é considerada difícil de ser detectada pois, infelizmente, o desconhecimento dos brinquedos dos negros, por falta de documentação sobre as brincadeiras, cria um empecilho em identificar as de natureza estritamente africana. Outra questão colocada é se as crianças de pais escravizados tiveram o ambiente para reproduzir as mesmas brincadeiras do continente africano. Embora exista essa dificuldade, sabe-se que a literatura oral, principalmente das lendas e mitos africanos, se estabeleceu no Brasil, bem como a confecção de brinquedos com elementos naturais (KISHIMOTO, 1993). Outra marca da cultura africana foram as cantigas de ninar, carregadas de ludicidade no canto que possibilitavam a integração entre adultos e crianças (ALTMAN, 2002).

As relações escravocratas de dominação se davam também nas brincadeiras, quando o sadismo infantil se somava às crueldades vistas e o divertimento pautava-se nas brincadeiras maldosas, sendo o negro maltratado ou usado como cavalo dos meninos do engenho, o mesmo ainda era considerado como “leva pancada” (KISHIMOTO, 1993).

É a partir do século XIX, com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, que a miscigenação étnica possibilita a aquisição de outros costumes brincantes como as cantigas de roda, as formas de escolhas e as advinhas. As viagens à Europa das famílias mais abastadas possibilitam a entrada de brinquedos advindos da indústria, como a boneca e o soldadinho de chumbo. Com a implantação de pequenas indústrias no Brasil, o brinquedo-mercadoria passa a ser do cotidiano infantil, como os carrinhos de madeira e os trenzinhos de metal. Hoje, as brincadeiras se mesclam entre cidade e interior, de um lado uma infância mais centrada em produtos industrializados e de outro uma ainda que preserva os jogos tradicionais como a bolinha de gude, o passa-anel, a amarelinha, as bolas e a brincadeira de estátua (ALTMAN, 2002). Assim, a tão diversificada cultura brasileira reflete também no brincar infantil.

Ao longo da História, novos paradigmas sobre o brincar surgem e alteram a relação e a interpretação da atividade lúdica. Desde servir aos deuses até propulsor

do desenvolvimento infantil ou atividade não séria, o brincar é interpretado e reinterpretado, o que possibilita essa rica diversidade do mundo infantil.

2.2. REVISÃO TEÓRICA: O BRINCAR ENTENDIDO POR DIFERENTES AUTORES

O brincar é elemento específico e central à própria concepção de infância e por isso muito explorado no campo científico, tanto com o intuito de caracterização e descrição de suas especificidades quanto em relação à sua importância no desenvolvimento infantil como um todo. Porém, as terminologias utilizadas em relação ao brincar são variadas e precisam ser clarificadas. A atividade lúdica infantil pode possuir diferentes formas de organização, o que se materializa em três definições terminológicas: jogo, brinquedo e brincadeira.

Esses três termos podem se confundir, pois a utilização varia muito entre idiomas e a diferenciação não fica clara, inclusive nas traduções. Alguns pesquisadores vêm se debruçando sobre essa diferença, tais como Huizinga (2007), Kishimoto (1996), Bomtempo et al (1986), Henriot, Brougère (1998, 2001), Spréa e Garanhani (2014).

Cordazzo e Vieira (2007) ainda reiteram essa dificuldade quando relacionada à própria designação dos verbos brincar e jogar em diferentes línguas. Enquanto em português esses dois verbos possuem uma definição que distinguem as duas ações, em francês e inglês eles possuem significados mais abrangentes e diferentes da ação lúdica infantil. Os vocábulos que designam as ações de brincar e jogar (*jouer* e *play*) também podem ter outros significados, como o ato de representar ou tocar um instrumento, por exemplo.

Em português a ação lúdica infantil é definida pelos verbos brincar e jogar, que se diferenciam e muitas vezes são confundidos. Nossa intenção não é adentrar nessa diferenciação, mas deixar claro os conceitos que serão nortes da pesquisa diante da explanação dos autores já citados.

O termo **jogo** compreende uma estrutura de regras e uma lógica mais definida, como o xadrez e o pega-pega, por exemplo. O **brinquedo** por sua vez, estimula a representação de certas realidades, além de incorporar o imaginário de quem o cria e de quem o utiliza, portanto não é apenas uma dimensão material, mas

também cultural e técnica. No entanto, “a **brincadeira** é a atividade lúdica em si, a ação abrangente que pode encontrar no jogo ou no brinquedo um suporte para se desenvolver” (SPRÉA e GARANHANI, 2014, p. 723). Ou seja, é o lúdico em ação, é essa ação mais abrangente, é o próprio **brincar**, que pode englobar o jogo e o brinquedo, mas não necessariamente. Portanto, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são produtos do brincar. É com esse conceito do brincar como ação lúdica em si, que esse estudo será guiado.

Uma vez definido o que entendemos por brincar, esse capítulo destina-se a apresentar esse assunto sob a teoria de diversos autores. Nesse caso, a ação lúdica está descrita pelos termos: jogo, brincadeira ou brincar, dependendo do autor. O objetivo aqui é apenas apresentar a concepção do brincar para cada autor, sem o intuito de tecer críticas ao pensamento e nem o utilizar como norte epistemológico. Ou seja, optou-se em discutir as principais ideias que marcam o pensamento dos autores, a fim de apresentar como está estruturado esse tema do conhecimento.

A revisão bibliográfica foi feita em obras originais dos autores, artigos e livros relacionados. Os autores aqui apresentados são: Rousseau, Froebel, Dewey, Freud, Piaget, Wallon, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Bruner, Florestan Fernandes, Brougère, Corsaro e Huizinga.

Cada teórico aborda o brincar de uma maneira única, porém podemos encontrar semelhanças que aproximam as teorias, bem como distanciamentos claros sobre esse tema. Por isso, foram analisadas as teorias e delas retiradas algumas afirmativas comuns a alguns autores. Como apresentado no Quadro 1, para cada afirmativa sobre o brincar, seguem os autores que concordam de alguma maneira com a afirmativa e na última coluna os autores que são contrários à mesma. Os campos em branco significam que não foram encontrados autores que discordam expressamente sobre a afirmativa.

Afirmativa sobre o brincar	**Autores que concordam com a afirmativa**	**Autor que discorda com a afirmativa**
O brincar é propulsor do desenvolvimento	Rousseau; Froebel; Dewey; Wallon; Piaget; Vygotsky; Elkonin; Leontiev; Bruner; Florestan	
O brincar é atividade espontânea e inerente à criança	Froebel; Dewey; Wallon; Piaget; Huizinga	Brougère
O brincar é prazeroso	Rousseau; Freud; Piaget	Vygotsky
O brincar relacionado à apropriação e à simbolização do real	Freud; Wallon; Piaget; Elkonin; Leontiev; Bruner; Florestan; Corsaro; Brougère	
O brincar relacionado ao meio social e/ou cultural	Vygotsky; Elkonin; Leontiev; Bruner; Huizinga; Florestan; Corsaro; Brougère	

Quadro 1 -Semelhanças ou distanciamentos entre as características constituintes do brincar segundo os autores.
Fonte: a autora (2019).

Ao separarmos a temática do brincar em distintas afirmações, a explicação de cada uma seguirá abordando mais especificamente as concepções e conceitos de cada autor.

2.2.1 O brincar como propulsor do desenvolvimento

Existe um consenso pela maioria dos autores que tratam da temática do brincar sobre a ligação direta entre o brincar e o desenvolvimento infantil em geral.

Evidentemente, cada autor entende o desenvolvimento infantil sob seu ponto de vista, mas uma boa parte elege o brincar como essencial para que esse desenvolvimento ocorra. Esse desenvolvimento pode estar mais ligado à cognição, ao físico, ao social, à personalidade, ao sensorial ou a outros aspectos, dependendo do autor.

Rouseau, Froebel e Dewey abordam o desenvolvimento infantil relacionado ao brincar sob uma perspectiva mais filosófica. No caso de **Rousseau**[4] (1712-1778) - cujo pensamento possibilitou uma ruptura com o pensamento da criança como um adulto em miniatura e lançou um novo olhar para infância, reconhecendo, dando importância e espaço para a mesma como categoria autônoma - o brincar relaciona-se com o desenvolvimento dos aspectos psicomotores, afetivos, sensoriais e sociais.

Esse entendimento advém justamente da sua concepção de infância, entendida como uma fase específica, única, importante e singular. " A criança tem suas maneiras de ver, de pensar e de sentir. " (ROUSSEAU, 2017, p. 15). A infância, portanto, é pensada com prioridade através dos sentidos da criança, possibilitando sempre sua autonomia para que, quando adulto, não precise de nenhum guia além dela mesma[5]. Ao adulto, cabe observar a criança em sua totalidade e liberdade, e não se opor à inquietude e curiosidade apresentadas pela mesma, justamente para que se desenvolva e perceba o mundo através de seus sentidos e estímulos (FURLEY et al., 2018).

Ao criticar a pedagogia tradicional e sua falta de olhar específico para a criança, Rousseau elege o brincar como destaque para o desenvolvimento da criança, principalmente no que diz respeito aos aspectos psicomotores, afetivos, sensoriais e sociais:

> Que Emílio corra descalço, de manhã; em todas as estações, pelo quarto, pela escada, pelo jardim. Longe de repreendê-lo, eu o imitarei; terei o único cuidado de afastar o vidro. Logo falarei dos trabalhos e dos jogos manuais; de resto, que aprenda a dar todos os passos que favoreçam as evoluções do corpo, a tomar, em todas as suas atitudes, uma posição confortável e sólida; que saiba saltar em distância, em altura, subir numa árvore, pular em muro;

---

[4] Jean-Jaques Rousseau nasceu em Genebra e foi um importante filósofo iluminista e escritor político, cujo pensamento foi grande propulsor dos Ideais da Revolução Francesa. Possuiu diferentes profissões ao longo de sua vida e publicou obras muito importantes e reconhecidas até hoje. Em 1755 publicou uma de suas principais obras: *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Algumas de suas outras obras, tais como *Emílio* e *O Contrato Social* renderam-lhe até perseguições.

[5] Essa ideia é desenvolvida no livro Emílio, que narra a vida de um personagem fictício (Emílio) acompanhado de um preceptor que o guiaria do nascimento até seus 25 anos. Esse acompanhamento de Emílio se dá através da educação, única capaz de educar e dar autonomia ao indivíduo em uma sociedade corrompida. A educação é entendida por Rousseau como algo interior à natureza humana e é guiada, ao mesmo tempo, pela razão e pelos sentimentos.

> que encontre sempre seu equilíbrio; que todos seus movimentos e seus gestos sejam ordenados segundo as leis da ponderação antes que a estática se meta a lhes explicar (ROUSSEAU, 2017, p. 162).

Desse modo, o brincar está intimamente ligado à cognição e ao corpo físico da criança, perpassando sempre pelas atividades sensoriais e exploratórias.

Também para **Froebel**[6] (1782-1852), o brincar é considerado como a fase mais alta do desenvolvimento da criança, uma atividade na qual une-se o sentir, o conhecer e o querer em uma ação que permite o desenvolvimento moral, intelectual e físico. O autor delineou sua filosofia a partir do pressuposto da unidade entre Deus, o ser humano e a natureza. Deus é entendido como a Unidade da qual provêm todas as coisas e a natureza é uma exteriorização do espírito divino, enquanto o homem está em união com a natureza e deve buscar relacionar-se com sua divindade e procurar sua essência divina no próprio interior. Essa ligação Deus-homem-natureza se traduz na essência da proposta educacional de Froebel, que assume a educação como propulsora não apenas do conhecimento, mas do conhecer a Deus e ao princípio eterno que anima toda a natureza e sua essência.

A tríade inseparável foi o eixo principal para que Froebel concebesse os dois principais conceitos de sua filosofia: a interiorização e a exteriorização, cuja função era dar consciência ao autoconhecimento. Segundo Arce (2002), o processo de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior seguindo uma sequência sempre do concreto para o abstrato, do simples ao composto, do conhecido para o desconhecido, ou seja, o desenvolvimento só ocorre quando o que se recebe do exterior é interiorizado na criança. Já o processo contrário, o de exteriorização, é quando a criança exterioriza seu interior e para tal, necessita trabalhar com o concreto, como a arte e o jogo, por exemplo. Quando a criança exterioriza, passa a ter autoconsciência do seu ser, objetivo da educação para Froebel.

---

[6] Friedrich Wilhelm August Froebel, conhecido como o pedagogo alemão criador dos Jardins de Infância, viveu durante a época denominada como “Era das Revoluções”, que muito refletiu em seu pensamento e obras. Formado em Filosofia pela Universidade de Jena, também se dedicou ao estudo das Ciências Naturais e à Mineralogia, devido ao seu grande interesse pela natureza. Tanto a influência religiosa do pai quanto o apreço pela natureza guiaram suas concepções educacionais, que foram complementadas com os estudos de Schelling, principalmente na centralidade do estético e a natureza como reveladora da perfeição divina. Ficou conhecido como o precursor dos Jardins de Infância (ARCE, 2002).

Sobre esses dois processos, o autor destaca:

> [...] O ser humano luta pelo seu próprio poder ativo para representar seu interno externamente, de forma permanente e com material sólido [...]. Neste estágio da infância - quando aí se torna manifesta a tendência e esforço para representar o interno através do externo, e para unir os dois encontrando a unidade que os liga (FROEBEL, 1887, p. 49-50).

É justamente após o processo de expressar de maneira intuitiva seu interior e posteriormente reinteriorizar o que foi exteriorizado, que a criança realiza um autoconhecimento com liberdade. Por esse motivo, Froebel elege o jogo e o brinquedo como mediadores dos processos de exteriorização e interiorização, levando a criança a descobrir sua essência divina, parte da unidade vital. Por isso, para Froebel, a brincadeira é considerada como algo muito sério e importante para o desenvolvimento infantil. Assim enfatiza:

> A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. (FROEBEL, 1887, p. 55-56).

O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, pois é a manifestação espontânea do interno, provocada por uma necessidade também interior. É o modelo e reprodução da vida infantil e proporciona alegria, satisfação, paz, liberdade e harmonia com o mundo (HEILAND, 2010). Diante dessa concepção, Froebel cria brinquedos chamados “dons” com o intuito das crianças descobrirem os presentes de Deus dados a elas. Os dons possuem um valor educacional, cujo objetivo é desenvolver a criança brincando através de ações e materiais capazes de externalizar seu interior.

Com uma filosofia voltada para ação como propulsora de virtudes, **Dewey**[7] (1859-1952) elege o jogo como essencial para o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à aprendizagem, já que a mesma ocorre no

[7] Norte americano, John Dewey graduou-se na Universidade de Vermont e continuou seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade de Hopkins. Autor de uma filosofia baseada na unidade entre teoria e prática, esse importante filósofo do século XX também deixou uma grande marca na educação com sua convicção sobre a democracia.

“aprender fazendo” e no caso do brincar “aprender brincando”. A teoria do conhecimento desenvolvida por Dewey foi orientada, principalmente, pelo pragmatismo e por aspectos da biologia evolucionista de Darwin, além de salientar a necessidade de comprovar o pensamento através da ação. O pensamento, então, é um instrumento para resolver os problemas advindos da experiência, enquanto o conhecimento possibilita a resolução dos problemas através da acumulação de sabedoria (WESTBROOK, 2010).

A experiência é um dos aspectos centrais na filosofia de Dewey e pode ser entendida como a unidade entre a vida e atividade do homem e da sociedade. Pode ser considerada como o método que possibilita a realização de qualquer atividade e, consequentemente, o contato com a realidade. Dela nasce o conhecimento e toda ação (SCHMITZ, 1980). A experiência, portanto, é uma forma de interação, que gera uma modificação tanto no agente quanto na coisa conhecida.

Desse modo, a experiência e a educação estão interligadas no que Dewey chama de experiência educativa, pela qual se vêm a perceber relações contínuas e que possibilitem experiências ulteriores. Ou seja, trata-se de uma experiência sem fim em si mesma, mas em contínua reconstrução que possibilita adquirir novos conhecimentos e significação à vida. É justamente do conceito de experiência educativa que Dewey define a educação como um processo contínuo de “reconstrução da experiência”, cujo fim imediato é aprimorar a qualidade da mesma.

Uma vez que uma das principais funções da educação é auxiliar a criança a se desenvolver para uma vida em sociedade e conduzi-la ao processo de participação, a democracia passa a possuir grande valor e centralidade no pensamento deweyano. De acordo com Schmitz (1980), a democracia é considerada ambiente ideal para convivência, radicada na própria natureza humana e proveniente do domínio do dever ser, da moral.

Visto que o êxito na educação está no vínculo entre as atividades instintivas da criança e suas experiências sociais, Dewey aponta o jogo como elemento essencial para o desenvolvimento infantil. O contexto do jogo para Dewey está diretamente ligado à educação e, por isso, o autor reforça a necessidade de ações coletivas, como as dramatizações, bem como um currículo flexível que permita à criança um domínio de si mesma. É primordial que os jogos desenvolvidos fora do horário escolar sejam revividos na escola, pois o modo de viver democrático, sustenta

a importância dessa ligação entre as atividades e a vida em comunidade (AMARAL, 2008).

Já sob um viés psicológico, **Wallon**[8] (1879-1962) afirma que o desenvolvimento infantil se dá por etapas e o brincar é um estágio desse desenvolvimento. Adepto ao materialismo histórico, o ponto-chave de sua teoria é que o social e o biológico não se desassociam, portanto, “a noção do corpo próprio só pode se realizar se se integrar, mais ou menos estreitamente, ao desenvolvimento, na criança, da consciência de sua personalidade “moral” em relação ao outro” (WEREBE e NADEL-BRULFERT, p.15, 1986). É justamente na progressão da diferenciação eu-outro que se dá a evolução dos modos de sociabilidade. O ser humano é, portanto, organicamente social.

Assim, o meio em relação à criança tem centralidade nessa teoria do desenvolvimento, uma vez que a relação homem-meio - a partir do materialismo histórico - implica a influência das relações materiais de um lado e o contexto histórico de outro. São as relações interindividuais de sociabilidade que possibilitam meios de ação da criança sobre o mundo que a cerca. As ideias sobre o desenvolvimento cognitivo para Wallon estão baseadas em quatro elementos centrais e comunicantes entre si: movimento, afetividade, emoções e formação do eu.

Segundo a teoria walloniana, o desenvolvimento infantil se dá por etapas. Em um primeiro momento, mais especificamente, nas primeiras semanas de vida do bebê, os processos fisiológicos são centrais, principalmente em relação à alimentação. Já no terceiro mês, as características principais são os reflexos, quando o bebê passa a perceber as ligações entre seus desejos e o que lhe é externo. O sexto mês é marcado pelas emoções. Já depois do nono mês, inicia-se a etapa sensório-motora, cujas descobertas se dão pela mão e pela boca. Quando chega aos dois anos, a criança adquire a linguagem e o andar bem estabelecido, o que proporciona a construção de seu espaço e de sua autonomia. Aos três anos, a criança começa a se impor diante do outro, etapa que Wallon denominou de crise de personalidade. Na sequência, surge a idade da graça, quando a criança se utiliza mais da observação e percebe como seu comportamento afeta os outros. Surge, por

[8] [8] Nascido em Paris, Henri Paul Hyacinthe Wallon foi médico e teve grande importância - embora não muito reconhecida - na psicogenética, inclusive na perspectiva para o estudo da criança. Sua teoria sobre o desenvolvimento social e afetivo, além do desenvolvimento da consciência do indivíduo, foram de indiscutível relevância

volta dos quatro anos, a imitação, que é decisiva na formação da personalidade. Depois dos seis anos, quando ocorre a entrada escolar, a personalidade começa a ganhar traços de diferenciação. Por fim, dos 7 aos 12 anos, o comportamento começa a se aproximar ao dos adultos (GALVÃO, 1995).

Segundo Wallon, o brincar também é um estágio do desenvolvimento infantil. Assim, as ações sensoriais e motoras do recém-nascido são brincadeiras, pois sua motricidade é lúdica. Entre um e três anos, no período sensório-motor, a criança é ávida por explorar o espaço e os objetos, então " brinca de andar, de pular, brinca de subir e descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir. " (DANTAS, 2008, p. 117). Os anos seguintes vão exigir um recorte mais afetivo e canais para a expressão de si, o que aproxima o brincar da arte: brincar de dançar, de pintar e de ouvir histórias.

O brincar, então, é um dos estágios do desenvolvimento infantil, que é transformado a cada período consecutivo, possuindo diferentes brincadeiras para cada fase. As *brincadeiras funcionais* são as que permitem reconhecer atividades em busca de efeitos e preparam para a utilização calculada, são caracterizadas, principalmente, por movimentos muitos simples, como agitar os dedos, esticar e encolher os braços. Já as *brincadeiras de faz de conta* ou ficção são atividades bem mais complexas e se opõe à realidade opressiva, podem ser exemplificadas pelo brincar de boneca. Nas *brincadeiras de aquisição* a criança fica entregue à escuta e à observação, esforça-se para compreender e perceber, principalmente em relação às cenas, relatos, imagens, coisas, seres e canções. Por fim, as *brincadeiras de fabricação* são as que possibilitam a combinação, modificação, construção e transformação de objetos (WALLON, 2007).

Ainda sob um viés psicológico, para **Piaget**[9](1896-1980) os jogos são específicos em cada fase do desenvolvimento infantil, por isso, permeiam o desenvolvimento como um tudo, principalmente em relação à orientação cognitiva e à orientação do comportamento.

---

[9] Grande epistemólogo e psicólogo, Jean Piaget nasceu na Suíça e formou-se em Biologia pela Universidade de Neuchâtel. Após seu doutorado, passa a fazer suas pesquisas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, destinado à formação de professores. Escreve vários trabalhos sobre as primeiras fases do desenvolvimento, muitos deles inspirados na observação de seus três filhos. Passou grande parte de sua carreira estudando o processo de raciocínio e o desenvolvimento cognitivo infantil. Suas obras tiveram grande impacto sobre as áreas de Psicologia e Pedagogia.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget diferenciou quatro períodos: *sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal*. No período *sensório-motor*, verifica-se a ação da criança baseada na percepção e na motricidade. O período corresponde do nascimento até cerca de dois anos, no qual a criança passa de um egocentrismo praticamente total no início do período até evoluir cognitivamente e descentralizar suas ações. No início, não há diferenciação do corpo com o meio, portanto, o meio é extensão de seu corpo, já no final, ela passa a se considerar como outro objeto entre os demais (MOREIRA, 2011).

O período *pré-operacional*, dos dois aos seis ou sete anos, é quando a função de representação se instala, principalmente através da imitação diferida, do jogo simbólico, do desenho, da imagem mental e da linguagem (GOULART, 2013). É o período no qual a criança pode cair em contradição, pois seu pensamento não percorre o caminho cognitivo de forma inversa e suas conclusões ainda estão baseadas na percepção.

O período *operacional-concreto* inicia entre os 7 e 8 anos e se estende até 11 ou 12 anos e é caracterizado pela descentralização egocêntrica da criança, pelo pensamento com características de uma lógica de operações, pelo ganho de precisão no contraste e na comparação de objetos. A partir dos 12 anos inicia-se o período *operacional-formal*, que se estende até a vida adulta e é caracterizado pela capacidade de raciocinar com hipóteses verbais, pode-se manipular proposições e constructos mentais (MOREIRA, 2011).

Após elucidarmos os períodos do desenvolvimento cognitivo, que utilizaremos para contextualizar posteriormente a questão dos jogos segundo Piaget, cabe-nos agora abordar os conceitos-chave do mesmo, tais como *assimilação, acomodação* e *equilibração*, que são o cerne para compreender a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, a “estrutura” cognitiva é um complexo de esquemas que tendem a incorporar os elementos exteriores, ou seja, para abordar a realidade, o indivíduo constrói esquemas de assimilação a partir de estruturas já existentes. Assim, a *assimilação* é um processo de integração de novos conceitos, eventos, objetos ou situações em esquemas do próprio indivíduo, o que possibilita a ampliação dos mesmos, mas não sua transformação.

Porém, nem sempre se consegue assimilar determinada situação, por isso, a mente desiste ou modifica um esquema. No caso da modificação, os esquemas se reestruturam para incorporar novos aspectos e ocorre o que é chamado de *acomodação.* Ou seja, quando o indivíduo não consegue assimilar, ele transforma ou cria novos esquemas, o que ocasiona uma mudança na estrutura cognitiva (MOREIRA, 2011). Segundo Piaget (1973), não existe acomodação sem assimilação, pois a acomodação é uma reestruturação da própria assimilação.

Quando ocorre à adaptação à situação, ou seja, quando ocorre um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, se dá a *equilibração*. Assim, ao assimilar um esquema a um outro existente, ocorre a equilibração. Se não ocorrer, o indivíduo vai tentar acomodá-lo, através de sua reestruturação ou criação de um novo. Após essa acomodação, ocorrerá a assimilação e, consequentemente, a equilibração.

No brincar, a criança também adapta a realidade e os conhecimentos aos seus esquemas, o que faz do jogo uma orientação cognitiva, integrado à vida mental e orientador do comportamento, sendo o mesmo um propulsor da transformação do real pelo processo de assimilação.

Para Piaget (1998) o funcionamento intelectual e o jogo estão interligados, o que faz o jogo ser uma atividade intelectual da criança, que acompanha o desenvolvimento da inteligência atrelado ao desenvolvimento cognitivo.

Existem diferentes formas de jogo que se dão nas diferentes fases de desenvolvimento da criança, sendo a mais primitiva apresentada durante o nível sensório-motor, que é chamado de *jogo exercício*. Essa forma de jogo consiste em repetições de atividades motoras pelo mero prazer e tem a finalidade de adaptação, ainda não possui simbolismo nem técnica lúdica (GOULART, 2013). São caracterizados desde o nascimento até o aparecimento da linguagem e se distinguem em duas categorias: os jogos de exercícios sensório-motores e os jogos de exercícios do pensamento, ambos caracterizados por exercícios simples e combinações com ou sem finalidades (FRIEDMANN, 1996).

Durante o segundo ano de vida até por volta dos seis anos, a criança começa a assimilar a realidade externa, principalmente com o surgimento da linguagem e da representação. É no período pré-operacional que surgem as manifestações das funções simbólicas, que compreende a capacidade da criança em diferenciar significantes e significados. Nesse período a criança passa a representar situações e

momentos vividos por meio da construção da imagem mental, linguagem e desenho, imitação deferida e jogo simbólico (PIAGET, 1971).

Manifesta-se, então, o *jogo simbólico*, cujas características principais são as repetições de cenas cotidianas vividas pela criança através de gestos ou ações (GOULART, 2013). Assim como afirma Friedmann (1996), o que marca a transição entre o jogo de exercício e o simbólico são os esquemas simbólicos, que possibilitam a evocação da realidade. Para Piaget (1971) a fase do simbolismo é suficiente para garantir a primazia da representação sobre a ação pura, o que permite a assimilação do mundo com o eu através do jogo. Ainda segundo o autor, é a imitação que representa uma acomodação ao objeto e as brincadeiras simbólicas são dependentes do domínio dos processos imitativos, uma vez que é a partir deles que nasce a representação (KISHIMOTO, 1994). Pode-se exemplificar esses jogos com as brincadeiras de faz de conta, quando as crianças utilizam símbolos para satisfação fantasiosa, realização de desejos e superação de conflitos. Vale ressaltar que os conflitos afetivos se apresentam nessa forma de jogo.

No período operacional-concreto irão surgir os *jogos de regras*, que acarretam em um processo de socialização e avanço no desenvolvimento do pensamento, principalmente pela compreensão dos limites (regras) que devem ser obedecidos. Essa forma de jogo coloca em evidência um sistema que visa o êxito, caracteriza uma situação-problema que exige um resultado e ações orientadas que intervêm nos esquemas representativos (BRENELLI, 2012). Da organização coletiva das atividades lúdicas, a regra é o novo elemento que regulamenta a competição e a cooperação entre indivíduos. São exemplos de jogos de regras: bolinha de gude, amarelinha, pique-esconde, mão-cola, entre outros.

Por último, os *jogos de construção* constituem “ verdadeiras adaptações (construções mecânicas, por exemplo) ou apresentam soluções para problemas e apresentam-se como criações inteligentes” (GOULART, 2013), os mesmos aparecem no início da adolescência podendo estar presente até na vida adulta.

Em suma, Piaget identifica o brincar na primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, a criança assimila os eventos e objetos às suas estruturas mentais. Durante todo o desenvolvimento cognitivo, os jogos permeiam as diferentes fases e as caracterizam, desde a satisfação da manipulação, depois à assimilação da realidade externa até a transição da atividade individual para a socializada. Portanto,

os jogos transformam-se de acordo com a fase, mas sempre de maneira correspondente ao desenvolvimento cognitivo infantil.

Com os estudos desenvolvidos no cenário da Rússia, após a Revolução de fevereiro de 1917 e sua positiva contribuição à psicologia, **Vygotsky**[10] (1896-1934) afirma que o brincar é responsável por criar a Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, que pode ser considerada como medida do potencial de aprendizagem. A principal premissa para a compreensão da teoria de Vygotsky é que o desenvolvimento cognitivo está sempre referido ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre, ou seja, a teoria reflete suas raízes e concepções marxistas.

A especificidade teórica vygotskyana pode ser resumida por ser uma "teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores", ou resumidamente e mais comumente, uma "teoria histórico cultural, que perpassa os principais assuntos: sociabilidade do homem, interação social, signo, instrumento, cultura, história e funções mentais superiores (IVIC, 2010).

As proposições de Vygotsky não focalizam que o desenvolvimento cognitivo é resultado de estágios de desenvolvimento, como para Piaget por exemplo, mas que as funções mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) são formadas ao longo da história social do homem, portanto essas funções têm origem em processos sociais e o desenvolvimento não pode ser entendido sem a referência do próprio meio social. Nesse caso, não é o desenvolvimento cognitivo que possibilita a socialização, mas o contrário, é a socialização que permite o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Uma vez que as funções mentais superiores são construídas de fora para dentro, as relações sociais se convertem em funções psicológicas através da atividade mediada indireta, nomeada por Vygotsky como *mediação*. É ela que possibilita a internalização de atividades e comportamentos sócio-históricos-culturais e ocorre através do uso de *instrumentos* e *signos*. Instrumento é algo usado para fazer alguma coisa, seu uso distingue o homem dos outros animais e permite a

---

[10] Nascido em um pequeno povoado da Bielorússia, Lev Semionovich Vygotsky foi um dos maiores psicólogos do século XX. Realizou seus estudos universitários em Moscou e adquiriu admirável formação na área de ciências humanas: língua e linguística, filosofia e história, estética e literatura. Em 1924 torna-se colaborador do Instituto de Psicologia em Moscou e vive uma prodigiosa década (1924-1934) de pesquisa e publicações, cerca de duzentas obras, com um grupo de colaboradores interessados na reconstrução da psicologia. Falece muito jovem, aos 38 anos (1934) e não pôde ver a publicação de suas obras mais importantes (IVIC, 2010).

mediação homem-ambiente. Já o signo, é algo que significa alguma outra coisa e a criação de seus sistemas possibilita, conjuntamente com os instrumentos, o desenvolvimento cognitivo. Quanto mais os signos são utilizados, mais se modificam as operações psicológicas, assim como quanto mais instrumentos o indivíduo utilizar, maior a gama de atividades para aplicar as novas funções. Ou seja, ambos (instrumentos e signos) “ são construções sócio históricas e culturais; por meio da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. ” (MOREIRA, 2011, p. 109).

Mesmo dando ênfase ao meio em que o indivíduo está inserido, Vygotsky não utiliza como unidade de análise o contexto, nem tampouco o indivíduo, mas a *interação social* entre ambos, que implica em um envolvimento ativo com trocas de experiências. Relacionado à essa interação, estão os *significados*, construídos socialmente e distintos entre culturas. A partir do momento em que o indivíduo capta o significado compartilhado socialmente, começa a internalizar o signo. Portanto, através da interação social, é possível um intercâmbio de significados para a internalização de signos (MOREIRA, 2011).

Outro aspecto importante da teoria vygotskyana é a linguagem, entendida como sistema simbólico fundamental na mediação entre objeto e sujeito, possuidora de duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1992). Ou seja, além de possibilitar a comunicação, a linguagem ao ser utilizada, classifica os objetos em categorias com atributos em comum, possibilitando que seu significado seja compartilhado.

Para Vygotsky (2007), o momento de maior significância no desenvolvimento intelectual e o marco fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, que dá origem à inteligência prática e abstrata, ocorre quando a fala e a atividade prática se convergem. A fala possibilita o controle e novas relações com o ambiente, o que produz uma nova organização do próprio comportamento. A língua, portanto, é um dos instrumentos mais importantes, pois se integra às estruturas psíquicas e possibilita novas aquisições como a linguagem (de origem social), que passa a interagir com outras funções mentais (pensamento, por exemplo) e gera novas funções, como o pensamento verbal.

É também a linguagem do grupo cultural que dirige o processo de *formação de conceitos* na criança. Ao interagir simultaneamente com o mundo em que está

inserida e com as formas culturalmente dadas, a internalização se constituirá em material simbólico e fará mediação entre o sujeito e o objeto. No caso da formação dos conceitos, a criança interage direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente construídas. Ao internalizar a linguagem, a mesma passa a ser representação dessas categorias e funciona como instrumento organizativo do conhecimento (OLIVEIRA, 1992).

Vygotsky (2007) ainda diferencia dois níveis de desenvolvimento: o *desenvolvimento real*, que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, medido pela capacidade de se resolver problemas de forma independente e o *desenvolvimento potencial*, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de uma figura adulta, como no caso da criança. A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento foi nomeada de *zona de desenvolvimento proximal* e define, justamente, as funções que ainda não estão amadurecidas, as que estão em processo e as que ainda vão amadurecer. É uma zona dinâmica, que pode ser considerada a medida do potencial de aprendizagem e onde a interação social deve ocorrer e determinar seus limites.

A brincadeira também é responsável por criar uma zona proximal na criança, pois a mesma promove uma situação imaginativa através da atividade livre, o que possibilita o desenvolvimento da iniciativa, a expressão de seus desejos e a internalização das regras sociais. A criança se desenvolve através da atividade brincante, pois nela estão contidas a esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias, formações de planos reais e as motivações volitivas.

Baseado na Psicologia Histórico Cultural, **Elkonin**[11] (1904-1984) afirmava que o desenvolvimento infantil deveria ser entendido sob o pano de fundo da cultura e da sociedade em que a criança está inserida.

Os objetos e ações humanas são formados, reproduzidos e fixados pela cultura e pela história. Outro ponto importante, segundo Lazaretti (2011, p. 72) é o

[11] Daniil Borisovich Elkonin nasceu em uma pequena aldeia de Poltava, na Ucrânia. Ingressou no curso de Psicologia, no Instituto Pedagógico de Herzen em Leningrado. Em 1929 torna-se professor na mesma universidade de formação e paidólogo, já em 1931 tornou-se auxiliar de Vygotsky e em 1932, apresentou as primeiras hipóteses sobre a brincadeira. Com a morte precoce de Vygotsky, Elkonin integrou-se ao grupo de Leontiev. Em 1937 começou a trabalhar como professor de séries iniciais, o que possibilitou ainda mais seus estudos sobre infância e ensino-aprendizagem. Com a morte de Stalin em 1953, Elkonin passou a publicar vários artigos e em 1958 dirigiu o Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar. A partir daí, seguiu sua vida publicando suas obras, como *Psicologia do Jogo*, fruto de anos de pesquisas realizadas. (LAZARETTI, 2011).

entendimento de Elkonin, assim como de Vygotsky, de que “ ocorre um processo de interiorização dos meios culturais, sociais e linguísticos que a criança incorpora em seu processo de desenvolvimento. ”

Fundamentado nas teses de Vygotsky, o pensamento e estudos de Elkonin estiveram centrados no método histórico, na atividade e na relação adulto-criança. O interesse de Elkonin com o tema brincar se intensificou após a palestra de Vygotsky *O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança* em 1933 e também ao observar suas próprias filhas brincando. Esses dois aspectos deram forma às suas pesquisas e se materializou em vários artigos e na obra *Psicologia do jogo*. Os objetivos de Elkonin (2009) com a obra foram explanar as origens históricas do jogo infantil, descobrir o fundo social do jogo como atividade principal das crianças, o problema do simbolismo e objeto, e analisar criticamente as teorias de jogos já existentes.

A respeito da relação entre a criança e o adulto, Elkonin (2009) profere que o desenvolvimento sensorial está implícito desde o começo dessa interação dual. Uma vez desenvolvidos os sistemas sensoriais, a criança é possibilitada a manipular e atuar com os objetos socialmente construídos, significados, nomeados e orientados pelo adulto. Ou seja, o adulto cria as situações para a utilização e percepção do objeto. A criança, então aprende o significado social do objeto, “ a orientar-se quanto a sua função social e a utilizá-los com proveito social. ” (ELKONIN, 2009, p. 230).

Já no período pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, reconfigura-se o modo da criança de estar no mundo, passando da “ ação univocamente determinada pelo objeto [...] para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é o papel da ação. ” (ELKONIN, 2009, p. 230). Ou seja, iniciam aí, os jogos protagonizados, sociais em sua origem e em seu conteúdo.

As hipóteses de Elkonin estão centradas, principalmente, nos chamados jogos protagonizados ou jogo de papeis e tratam como as crianças se apropriam e reconstroem as atividades e relações do mundo dos adultos. Segundo o autor, a origem dessa brincadeira é uma origem histórica, decorrente do afastamento da criança do mundo do trabalho, principalmente com a industrialização e, consequentemente, sua não adequação e inserção no modo produtivo, o que a separa do mundo do adulto.

Nesse sentido, a partir dos jogos de papeis, a criança se orienta para significados mais universais e fundamentais da atividade humana, o que a desperta para atividades dotadas de significados sociais. Protagonizar o adulto através da brincadeira permite à criança recriar sua realidade, portanto, a base dessa brincadeira é a atividade concreta e as relações pessoais:

> A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (ELKONIN, 2009, p. 34).
> .

A base do jogo evoluído se dá, justamente, na protagonização do jogo de papel. Ao teatralizar, trazer para si, dramatizar essas atividades e as relações dos adultos, a criança insere-se na realidade social e reconstitui seus aspectos.

O jogo protagonizado é visto com muita importância para o desenvolvimento infantil, pois é na ação que são formadas as funções psicológicas, o que faz do jogo a ação necessária para internalizar habilidades sociais e formação de Funções Psicológicas Superiores, além de afetar o desenvolvimento da personalidade e da consciência. Outra consequência do jogo de papeis é o desenvolvimento moral da criança, pois a mesma passa a vivenciar as regras de convivência social e internalizar o que é moralmente estabelecido.

Por ser uma ação pautada no processo real de sua ação, **Leontiev**[12] (1903-1979) coloca o brincar como central na apropriação do mundo cultural e social, o que consequentemente propulsiona o desenvolvimento psíquico infantil. O autor também foi integrante da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada em referenciais marxistas, e também sustenta, assim como Vygotsky, uma compreensão sócia histórica em relação à natureza do psiquismo.

As obras de Leontiev perpassam a teoria da atividade, principalmente em *O desenvolvimento do psiquismo* (1978), sendo essa uma concepção que advoga que

[12] Alexei Nikolaievich Leontiev foi um psicólogo russo nascido na cidade de Moscou. Aos 22 anos graduou-se Ciências Sociais na Universidade de Moscou e em 1924 foi nomeado colaborador científico do Instituto de Psicologia, inaugurando sua vida profissional e científica. Em 1940, defendeu sua tese de doutorado e nos anos seguintes publicou diversos artigos sobre desenvolvimento psíquico. No ano de 1959 publica sua principal obra *Desenvolvimento do psiquismo* e em 1975 sua última obra *Atividade, consciência e personalidade.*

a forma particular de fixação e transmissão das aptidões humanas resultam da *atividade.*

Em sua obra *O homem e a cultura*, Leontiev (1969) ratifica que o homem é um ser de natureza social e todas as características humanas provém da sua vida em sociedade, portanto o homem não está submetido às leis biológicas, mas às leis sócio históricas. Assim, o processo de hominização diz respeito às mudanças essenciais na organização física do homem e termina com o surgimento da história social da humanidade. Nesse sentido, são os fatores externos que fazem a evolução do homem e lhe permitem assimilar a sua consciência social (LEONTIEV, 1969). O mesmo ocorre na infância, pois as funções superiores (linguagem, pensamento, imaginação, criatividade) são desenvolvidas a partir da relação com o meio cultural e suas condições materiais, que se transformam em produções simbólicas por intermédio da linguagem.

A relação entre a consciência e a atividade humana, possibilita ao indivíduo um papel ativo na atuação com a realidade e, consequentemente, na estruturação de fenômenos intrapsíquicos. Dessa forma, ao apropriar-se do material e do cultural, o homem passa pela realização de atividades que reproduzem aspectos da acumulação da atividade nos objetos ou nos modos de interação.

O que conduz a atividade é a necessidade, caracterizada por uma força interna, porém a mesma requer um objeto correspondente para que ocorra a atividade em si. Ou seja, a necessidade, sozinha, não pode definir a orientação concreta de uma atividade, pois é somente no objeto que ela encontra a determinação para tal atividade. Quando o objeto e a necessidade se encontram sob forma de motivo é que ocorre a atividade (LEONTIEV, 1969).

A relação do indivíduo com o mundo e sua apropriação se caracteriza diferentemente em cada estágio ao longo do desenvolvimento humano, sendo cada estágio marcado por uma atividade principal. Essa atividade principal ou dominante, segundo Leontiev (1978), não significa a atividade mais frequente em determinado estágio, como no caso da infância, mas sim “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (p. 293).

A atividade principal de uma criança na idade pré-escolar, entre os 3 e 6 anos, é o brincar, sendo responsável pelo seu desenvolvimento psicológico. Esse estágio etário abre o mundo da criança às atividades humanas e redefine as brincadeiras em sua forma e conteúdo.

Leontiev (1988) ainda pontua que o brincar estimula processos psicológicos como autocontrole, abstração, imaginação ativa, apropriação de padrões comportamentais, assimilação de funções sociais, ativam funções psíquicas como imaginação, memória, percepção, atenção e autodisciplina. Ou seja, ao apropriar a cultura através do brincar, a criança se desenvolve e forma sua personalidade.

Com o entendimento de que a mente é constituída no social, para **Bruner**[13] (1915-2016) o brincar simbólico se torna uma forma de linguagem, o que permite a criação de narrativas e aprimora o desenvolvimento cognitivo.

A proposta de Bruner (1997) foi chamada de Psicologia Cultural, cujo propósito é o estudo relacionado aos *significados* e o uso desses nas ações humanas. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento está inteiramente relacionada ao contexto social e cultural do indivíduo, situando o *"si-mesmo"* culturalmente e historicamente. Os significados são construídos por sistemas simbólicos dados na cultura. A cultura, então, ocupa um lugar muito importante nessa teoria, uma vez que a mesma influencia no indivíduo, bem como o inverso. Assim, a mente é considerada como criadora de significados e constituída na interação com a cultura, o que possibilita nomeá-la de *"mente social".*

Para Bruner, existem duas formas de pensamento: o lógico-científico e o narrativo, dois modos diferentes de funcionamento cognitivo, porém complementares. O primeiro leva a verdades empíricas e universais, enquanto o segundo conduz à imaginação e à construção de histórias. A *narrativa*, então, é fonte de dados para o estudo da mente, sendo essa uma ferramenta na construção de representações e meio de organizar o contato do ser humano com o mundo:

---

[13] Jerome S. Bruner nasceu em Nova Iorque e aos 16 anos ingressou em Psicologia na Universidade de Duke, onde concluiu seu mestrado na mesma área e aos 25 anos já possuía seu PhD em Psicologia. Durante a Segunda Guerra Mundial desenvolveu um trabalho para investigar os fenômenos psicossociais oriundos dos combates, atitudes grupais, preconceito e propaganda. Regressou à Universidade de Harvard em 1945 e lá permaneceu até 1972, onde realizou estudos sobre a relação dos valores e necessidades humanas com a percepção (ABARCA CORDERO, 2017).

> O coração do meu argumento é o seguinte: eventualmente os processos linguísticos e cognitivos moldados culturalmente que guiam a autoprodução das narrativas de vida assumem o poder de estruturar a experiência perceptiva, de organizar a memória, de segmentar ou unir os diversos eventos de uma vida. No final, nós nos tornamos as narrativas autobiográficas através das quais nós contamos nossas vidas (BRUNER, 1987, p. 15).

Os dois pensamentos caminham juntos, estão sempre presentes no ser humano e podem variar de acordo com a cultura. As experiências vividas historicamente são transformadas em narrativas para situar o homem na história.

Também apoiado em aspectos biológicos, Bruner entende que os seres humanos, biologicamente, possuem uma capacidade pré linguística para o significado, que propicia a apropriação da linguagem. A linguagem, imersa em um sistema simbólico e de origem cultural, permite a construção dos significados das coisas. O momento em que o sujeito se apropria da linguagem ocorre no encontro do desenvolvimento cultural e biológico do ser. Assim, a linguagem permite a participação na cultura e a construção de significados (ARCILA MENDOZA et al, 2010).

É justamente sob os mesmos paradigmas da linguagem - compreensão do significado e regras da composição da sentença - que Bruner analisa a brincadeira, colocando como referência o desenvolvimento da criança e suas três formas de compreensão de mundo: enativa (motricidade), icônica (imagens) e simbólica (símbolo).

Partindo de uma interpretação formulada pela realidade e historicidade do povo brasileiro, o pensamento de **Florestan Fernandes**[14] (1920-1995) inaugurou uma nova forma de pensar o passado e o presente. A pesquisa e interpretação das transformações sociais foram base da sociologia desenvolvida pelo autor. Sociologia essa, denominada como Sociologia Crítica, que permitiu pensar sob nova ótica as configurações e os movimentos da sociedade e questionou a realidade social.

---

[14] Paulista e formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Florestan Fernandes inaugurou uma nova Sociologia no Brasil, a chamada Sociologia Crítica. Doutorou-se em 1951 pela mesma universidade com a tese *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá*, que foi considerado um clássico da etnologia brasileira. Com a ditadura militar, em 1964, foi afastado da academia devido às perseguições sofridas. Seguiu com suas publicações ao longo de sua vida e em 1995 faleceu devido a problemas no fígado.

Um dos grandes interesses de Florestan também era o folclore e a cultura infantil[15], temas desenvolvidos em um dos seus primeiros trabalhos, intitulado *As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*. Desenvolvida na década de 40, a obra é uma referência pelo ineditismo do entendimento da criança como sujeito cultural e pela observação minuciosa dos grupos infantis. Caracterizado pela abordagem tanto sociológica como folclórica, o estudo foi uma etnografia realizada com crianças que residiam em bairros operários de São Paulo e denominavam suas brincadeiras na rua de "trocinhas". O autor analisou tanto as relações entre as crianças quanto a apropriação folclórica nas brincadeiras, defendendo que o folclore deveria ser entendido a partir de uma abordagem sociológica, pois no folclore também devem se considerar as relações sociais das crianças, o que o fez optar pelo termo cultura infantil ao invés de folclore infantil.

Esse olhar de Florestan Fernandes para as "trocinhas" possibilitou um novo olhar, que antes banalizava a infância e a brincadeira. Além de classificar as crianças como produtoras de sua própria cultura também considerou o brincar como atividade central na incorporação de valores, normas e cultura, o que permite o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo, essencial na caracterização da identidade infantil.

Por fim, o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento infantil de alguma forma, seja por aspectos mais biológicos como a motricidade e o equilíbrio, seja por aspectos mais sociais como as trocas e significações realizadas com o mundo que cerca a criança.

2.2.2 O brincar como atividade espontânea e inerente à criança

Também é consensual entre alguns autores a compreensão de que o brincar seja uma atividade relacionada à espontaneidade infantil e inerente ou natural às crianças. Ao lançar um novo olhar à infância, **Rousseau** indica a grande importância em favorecer o brincar infantil, entendido como algo natural e instintivo às características infantis, como afirma:

---

[15] Deve-se uma grande importância à Florestan Fernandes no que tange à **observação** de crianças em suas culturas de pares, pois ele foi o primeiro cientista social a realizar tal feito, antes mesmo do amadurecimento da Sociologia da Infância na década de 90.

> Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós nunca não desejou retornar a essa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma está sempre em paz? Por que desejas privar esses pequenos inocentes do gozo de um tempo tão curto que lhe escapa, de um bem tão precioso do qual não saberiam abusar? (ROUSSEAU, 2017, p.90).

Favorecer o brincar significa possibilitar as percepções e os sentidos às crianças, o que garante a apreensão do mundo e consequentemente um desenvolvimento saudável até tornarem-se adultos autônomos e livres. O brincar está diretamente ligado à natureza infantil.

Baseado em uma filosofia educacional, cuja base consiste na tríade do físico, intelectual e espiritual, **Froebel** também considera a brincadeira como a mais pura e natural atividade humana. Assim como reitera em suas palavras:

> [...] Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores (FROEBEL, 1887, p. 55-56).

O autor enxergava o brincar como algo primordial para o desenvolvimento moral, intelectual e físico, unindo o sentir, o conhecer e o querer em um ato espontâneo e próprio da criança.

Para **Dewey** (1961), o brincar está ligada à educação, e tudo que é natural à criança está diretamente ligado aos seus interesses e experiências, exatamente o que ocorre no jogo, que é espontâneo, inevitável e prazeroso.

Para **Wallon**, o brincar é atividade própria da criança e “ se confunde com toda a sua atividade enquanto essa permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas educativas. ” (WALLON, 2007, p. 54). Nesse sentido, toda atividade da criança é lúdica, pois é exercida por si mesma, gratuitamente e livremente. Assim, até mesmo as ações sensoriais e motoras do recém-nascido se configuram para o autor como brincadeiras, pois sua motricidade é lúdica. Por fim, para Wallon, brincar é atividade livre da criança, é permitir-se.

Em **Piaget**, também encontramos a ideia de que a brincadeira é uma atividade livre e espontânea da criança. Para **Huizinga**[16] (1872-1945), que teoriza o jogo sob uma perspectiva histórica, o brincar também se caracteriza pela liberdade que carrega em si.

Contudo, contrário à concepção do brincar como algo natural e inerente, **Brougère**[17](1955 -), afirma que o brincar não é uma premissa interna ao indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social e que necessita aprendizagem:

> É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria (BROUGÈRE, 2001, p. 97).

Existe, então, uma cultura anterior à criança em relação ao brincar, pois o mesmo é uma atividade cultural que requer aquisição de estruturas que ainda serão assimiladas pela criança em cada atividade lúdica. Segundo o entendimento do autor, não existe algo de natural e inerente na atividade lúdica, pois toda criança é iniciada no brincar por outras pessoas, o que o torna um processo de relações e portanto, de cultura.

---

[16] Holandês, nascido em Groningen, Johan Huizinga teve sua formação pessoal marcada por valores cristãos, que influenciaram na sua sensibilidade frente aos sentimentos inerentes aos seres humanos. Formou-se primeiramente em línguas indo-germânicas, mas sentia a necessidade de se aproximar da História, justamente para tornar a mesma compreensível aos seus alunos. A partir de então, sua vocação histórica inicia e em 1905 se torna professor de História na Universidade de Groningen, marca definitiva na conversão do linguista em historiador. Antes voltado para aspectos históricos da cultura, agora converte-se em crítico de seu tempo. Huizinga passa a ser um crítico da cultura contemporânea, mas sempre relacionada com o indivíduo e a história. Em 1941, faz uma crítica à influência da Alemanha na ciência holandesa e acaba perseguido, detido e aprisionado no campo de concentração de Michielsgestel. Foi libertado do campo de concentração em 1942, mas continuou detido em Gerderland, onde faleceu em 1 de fevereiro de 1945 (RIBEIRO, 2005).

[17] Filósofo e antropólogo, Gilles Brougère dirige pesquisas tanto na Universidade de Paris-Norte quanto na Universidade de São Paulo, nas quais vêm se dedicando aos estudos sobre o brinquedo, a brincadeira, o jogo e suas relações com a pedagogia. Guiado à luz de uma perspectiva socioantropológica, o pesquisador, ao longo de várias obras, tece os seus argumentos sobre o brincar a partir do pano de fundo - denominado por ele - da cultura lúdica.

2.2.3 O brincar é prazeroso

Quando falamos que o brincar é prazeroso, estamos nos referindo à uma atividade que proporciona uma sensação agradável, ligada a um contentamento, um júbilo, uma satisfação. Realmente, muitas vezes, ao observarmos o brincar das crianças ou ao recordarmos nossos momentos brincantes, as sensações que temos são de alegria e de diversão. Alguns teóricos do brincar vão reafirmar essa condição prazerosa, mas outros vão contestar o prazer como definidor da brincadeira, que pode ir um pouco além desse sentimento.

Em Rousseau, Freud e Piaget encontramos o prazer como consequência do brincar. **Rousseau** - que mesmo influenciado pelo romantismo e seu resgate no entendimento do homem como imanente à natureza, contribuiu com a abertura do conceito de racionalidade, expandindo seu entendimento e aglutinando com os sentidos e afetos humanos – ressalta a importância de favorecer o brincar da criança e consequentemente seus prazeres.

Já para **Freud**[18] (1856-1939) - considerado o pai da psicanálise, criador do método clínico e que publicou diversas obras importantes e influentes, marcando profundamente o século XX com seu pensamento - a questão do brincar como propulsor do prazer tem a ver com a própria teoria da psicanálise.

A teoria psicanalítica aborda inúmeros conceitos e podemos iniciar com a noção de inconsciente, localizado fora da consciência, onde se encontram os impulsos primitivos cujos aspectos são intoleráveis conscientemente. O inconsciente faz parte dos planos que se manifestam as atividades mentais, juntamente com o consciente e o pré-consciente. Por sua vez, o aparelho psíquico é constituído pelo *id* (porção herdada, voltado à satisfação das necessidades básicas), pelo *ego* (intermédio entre o id e o mundo externo, princípio da realidade) e o *superego* (desenvolvido, herança cultural) (D'ANDREA, 1994).

Como a parte mais "animalesca" do ser humano, o *id* age através do *princípio do prazer*, que procura satisfazer nossos impulsos mais básicos. O prazer, para

---

[18] Freud nasceu no seio de uma família judia, em Freiberg (Morávia – atual República Tcheca). Sempre muito zelosos com os estudos do filho, a família de Freud dedicou-se ao máximo para que o menino tivesse uma boa educação, o que fazia do mesmo um aluno exemplar, que mais tarde seguiu carreira na medicina. Em 1881 torna-se médico pela Universidade de Viena e em 1885 vai à Paris trabalhar em um hospital com o psiquiatra francês Jean-Martin Charcot, que possibilitou o contato com a hipnose. Foi também criador do método clínico (JOLIBERT, 2010).

Freud, estaria relacionado a baixos níveis de tensão e o princípio do prazer é o que regula o aparato psíquico para que a excitação não provoque desprazer.

Outro conceito muito central na psicanálise é o Complexo de Édipo, vivido entre os três e cinco anos de idade. Essa noção possui dois lados: o positivo, onde existe o desejo de morte dirigido ao genitor do mesmo sexo em coexistência com um desejo sexual dirigido ao genitor de sexo oposto, e o negativo que é o contrário, ódio pelo progenitor de sexo oposto e amor pelo do mesmo sexo. Em função da evolução edipiana, as pulsões possuem destinações diversas, sendo uma delas a sublimação, responsável pelas grandes criações humanas, sociais, culturais e artísticas. Posteriormente, Freud divide a noção de pulsão em duas: pulsão de vida e de morte, cuja ação tende a levar o indivíduo às situações reais ou simbólicas de seu próprio aniquilamento (LANDMAN, 2007).

Segundo Freud (2006), o brincar infantil tem como fim a produção de prazer e nele está presente a repetição de tudo o que provocou impactos na vida real. A brincadeira e o brinquedo possibilitam representar psiquicamente os processos internos da criança. Freud também afirma que as pulsões sexuais da fase de latência são dirigidas para outros fins, sendo um deles a liberação de tensões recalcadas no contato com os brinquedos, ou seja, no processo de sublimação

Diante da sua concepção de que o desenvolvimento infantil também ocorre por assimilação[19], **Piaget** constata que o jogo encontra uma finalidade em si mesmo, é uma atividade espontânea, prazerosa e motivacional. “ Quase todos os comportamentos (...) são suscetíveis de se converter em jogo uma vez que se repitam por assimilação pura, isto é, por simples prazer. ” (PIAGET, 1971, p. 207).

Diferentemente dos três autores citados, **Vygotsky** aponta que o princípio gerador da brincadeira não é o prazer. Em sua obra *A formação social da mente*, Vygotsky (2007) estrutura um capítulo exclusivo para elucidar o papel do brinquedo, como intermédio do brincar, no desenvolvimento da criança. A primeira constatação que o autor faz é de que o brinquedo não pode ser considerado como uma atividade que dá prazer, por duas razões: muitas atividades dão experiências de prazer mais intensas para a criança e segundo, alguns jogos não proporcionam uma atividade agradável. Para Vygotsky (2007) o prazer não pode ser característica definidora do brinquedo, mas o brinquedo deve ser entendido no fato de preencher as

[19]Conceito abordado no tópico sobre a relação do brincar e o desenvolvimento infantil

necessidades da criança. Assim, é de grande relevância entender o caráter especial das necessidades, uma vez que as mesmas são eficazes para colocar a criança em ação e muitas são satisfeitas no próprio brinquedo.

A questão da satisfação das necessidades se altera ao longo do desenvolvimento da criança, pois quando muito pequena, sua tendência é satisfazer seus desejos de imediato, entretanto, quando chega a idade pré-escolar, surgem os desejos que não podem ser atendidos imediatamente, e para resolver essa tensão, a criança se envolve em um mundo ilusório e imaginário, que dá origem ao brinquedo. Desse modo, é a *imaginação* que se torna definidora do brinquedo. Contudo, nem todos os desejos não satisfeitos se tornam brinquedos e nem sempre as crianças entendem a motivação que deu origem ao jogo. São exatamente essas características que diferem o brinquedo do trabalho e de outras atividades humanas.

Assim, é no brinquedo que a criança cria uma situação imaginária, antes considerada apenas como subcategoria específica do brinquedo, mas agora entendida por Vygotsky como característica definidora. O autor também propõe que não existe brinquedo sem regra, pois toda situação imaginária pressupõe regras de comportamento, sendo essas significativas quando aceitas pelos jogadores e transformadas através de acordos. A criança que brinca de boneca, imagina-se como mãe e passa a obedecer às regras do comportamento maternal, por exemplo. Porém, do mesmo modo em que uma situação imaginária contém regras, um jogo de regras também contém uma situação imaginária. O jogo com regras - não pré-estabelecidas, mas as que têm origem na própria situação imaginária - surge no fim da idade pré-escolar e fica presente durante toda a idade escolar da criança (VYGOTSKY, 2007).

Ao brincar, os objetos perdem seu caráter determinado e a criança passa a agir sobre ele de maneira distinta daquilo que vê pela percepção imediata. Dessa forma, a situação imaginária ensina o direcionamento do comportamento da criança pelo significado, o que é impossível para uma criança muito pequena. Portanto, no brinquedo, a ação surge das ideias e não das coisas materiais. Na criança pequena, o objeto é dominante e o significado está subordinado a ele, porém, no brinquedo, o significado é o central e os objetos são deslocados para uma posição subordinada. Assim:

> No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber o que está fazendo [...]. Dessa forma, através

> do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VYGOTSKY, 2007, p. 117).

A primeira manifestação da emancipação da criança se dá, justamente, na criação de uma situação imaginária. O maior autocontrole é alcançado quando a criança se esforça na renúncia - causada pelas regras do jogo - a uma atração imediata. “ Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se desejo.” (VYGOTSKY, 2007, p. 118). Brincar é um meio único de aquisições que serão bases de sua ação real e moral.

Nesse sentido, o brincar pode ser entendido como ação que gera prazer, mas também pode colocar a criança diante de sentimentos contrários à satisfação, como o medo e o conflito, por exemplo. O entendimento relacionado ao prazer vai depender da concepção teórica de cada autor.

2.2.4 O brincar relacionado à apropriação e à simbolização do real

Quando as crianças brincam, percebemos em suas falas e ações alguns elementos do nosso próprio cotidiano. Seja brincando de casinha, ou fazendo comidinha, ou brincando de “mamãe e papai”, ou vestindo roupas de “gente grande”, ou fingindo ser um médico (a) ou um(a) grande jogador(a) de futebol. As crianças revivem em suas brincadeiras muito do que percebem em seu dia a dia.

Alguns autores descrevem o brincar como um processo de construção de significados relacionados ao que se vive na realidade, o que inclui a simbolização desse conteúdo vivido. Por alguns, esse ato é nomeado por imitação, por outros como simbolização do real ou ainda ressignificação. Contudo, mesmo com nomenclaturas diferentes, nota-se que ao brincar, a criança revive aquilo que já presenciou em sua realidade, agora ressignificada no mundo lúdico.

Para **Freud,** no brincar repete-se tudo aquilo que causou impacto na vida da criança e “ ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade. ” (FREUD, 1996, p. 135). Ou seja, o brincar é considerado, sumariamente, como um ato prazeroso, realizador de desejos e atividade mais intensa da infância

Além disso, para a Psicanálise, na brincadeira se revelam os conflitos interiores da criança, bem como o encontro de uma forma de ser ativa diante dos acontecimentos, inclusive para superação de acontecimentos traumáticos. Essa representação de processos internos pode também se revelar no brincar através da repetição daquilo que provocou impacto. Ou seja, a brincadeira ativa pode reajustar a realidade da criança, inclusive para superação de seus traumas.

Para **Wallon**, a reprodução das situações vivenciadas são uma tendência no brincar da criança e quando muito pequena, a imitação é a regra do seu jogo, pois sua instrução ainda não é abstrata, mais sim concreta. Dessa forma, a imitação é muito seletiva e a criança imita quem possui uma relação de mais prestígio e afeto com ela. É na imitação que a criança se torna personagem, quando se imagina no lugar de alguém e se mantém ocupada com o que está fazendo.

Para **Piaget**, entre os dois e seis anos de idade, os esquemas simbólicos passam a marcar a transição entre o jogo de exercício e o *jogo simbólico*, cuja característica principal é a repetição de cenas cotidianas vividas pela criança. Nessas brincadeiras, os símbolos são utilizados para a satisfação fantasiosa, realização de desejos e superação de conflitos.

Elkonin, cuja centralidade sobre o brincar está nos jogos protagonizados, também aborda o aparecimento desse jogo mais ou menos entre os três e seis anos de idade, que permite a reconstrução das atividades dos adultos e a recriar realidades. Além disso, através dessas brincadeiras, a criança se insere na realidade social, o que faz a atividade concreta das relações sociais serem a base da brincadeira.

Assim, segundo Marcolino et al (2014), as unidades fundamentais e constitutivas desse tipo de jogo são: os papeis assumidos, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças. O papel representa a unidade que contém todos os elementos da brincadeira e só se chega à essa consciência no período pré-escolar. Durante o desenvolvimento do jogo nessa fase, altera-se o conteúdo representado.

A atuação sintética e abreviada é condição necessária para ocorrer o jogo, pois não se coloca no jogo de papeis exatamente tudo o que se vivencia na realidade, do contrário, seria apenas uma imitação e não uma brincadeira. A utilização de objetos substitutos ocupa lugar importante para que ocorra a ação abreviada, pois antes a

criança irá transpor o significado para outros objetos. Por exemplo, um pedaço de madeira se torna um carrinho de corrida, separando a ação do objeto com a ação corriqueiramente utilizada. Assim, o aspecto operacional da ação se torna secundário e passa a transmitir o significado geral da mesma. Elkonin (2009) destaca que esse procedimento possibilita a consciência da ação como tal para criança.

Da mesma maneira, **Leontiev** ressalta que o social é o determinante das ações da criança, o que faz do brincar um local de evocação do mundo adulto, portanto, são as situações reais as bases da brincadeira.

Uma das características do brincar é ser dotado de um fim em si mesmo, como Leontiev assinala:

> Como já dissemos, o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. [...] Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral (LEONTIEV, p. 123, 1988).

Por não ser uma atividade produtiva, cujo motivo está no processo e não na ação em si, o brincar soluciona a contradição experimentada pela criança ao querer proceder como os adultos, mas não poder porque ainda não possui o domínio das operações exigidas pelas condições objetivas reais dadas (LEONTIEV, 1988). Para o autor, essa é a origem do brincar.

No brincar, a criança evoca aquilo que vivencia no mundo adulto, afinal, o social é o determinante de suas ações, por isso, Leontiev evidencia que não é a imaginação que proporciona o brincar, mas o contrário, são as situações materiais que dão origem à fantasia. Nesse sentido, o conteúdo da ação deve corresponder ao real.

Para **Bruner**, o brincar e a linguagem estão relacionados, pois para falar do mundo, a criança precisa brincar primeiramente com o mesmo, por isso, o brincar auxilia nessa aprendizagem. Ainda segundo Bruner (1974) a construção do pensamento narrativo também está presente no brincar, visto que o ato lúdico retrata um nível de pensamento intuitivo e imaginário, o qual permite a criança representar seu mundo. O brincar simbólico se torna um modo de linguagem, que permite a criação de uma narrativa e, em consequência, uma forma de organização da experiência infantil no mundo.

Para **Florestan Fernandes** (2004), o termo *cultura infantil* permite abranger atividades lúdicas presentes nas interações entre as crianças e suas manifestações, pois a análise sob a perspectiva folclórica ficaria restrita à análise dos folguedos. Em vista disso, o folclore foi analisado na relação dos sujeitos concretos, a fim de entender sua significação na cultura brasileira. Isso possibilitou o autor identificar que a experiência socializadora do folclore permite: " a criança não só aprende algo, como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento da sua personalidade. " (FERNANDES, 2004, p. 13). As "trocinhas" permitem que o folclore seja um elo entre passado e presente, construindo conhecimentos de significação social e símbolos pelos quais as crianças interagem, percebem e explicam o mundo.

Sobre os folguedos e brincadeiras observados nas "trocinhas", Florestan (2004) também ratifica que a cultura infantil, caracterizada por sua natureza lúdica, advém da adulta, quando traços diversos são transferidos para o círculo infantil a partir de uma aceitação. Porém, isso não significa que as crianças não são ativas nesse processo, pelo contrário, elas reelaboram e são grandes responsáveis pelo seguimento da cultura infantil.

Florestan (2004) considerou as "trocinhas" baseado tanto em relações macrossociais quanto pela organização interna específica realizada pelas crianças, identificando que as mesmas se apropriam dos sistemas de valores de onde vivem e reproduzem práticas opressoras traçadas por conflitos de gênero e classe social, por exemplo. Porém, o desejo de brincar permite a convivência e superação das diferenças, o que faz da brincadeira o elo para a construção da identidade infantil. No brincar não são apenas reproduzidos os sistemas de valores sociais vivenciados, mas criadas e negociadas normas de conduta específicas para cada grupo infantil.

Corsaro também parte do mesmo pressuposto e ressalta que uma das rotinas da cultura de pares, que ocorre principalmente entre os dois e cinco anos de idade e que muitos autores concebem como imitação, são as brincadeiras de dramatização de papeis. Para Corsaro (2009), as crianças não imitam simplesmente o que é visto no mundo dos adultos, mas elaboram e enriquecem esses modelos para atender seus próprios interesses. As brincadeiras de dramatização de papeis permitem a aprendizagem de conhecimentos sociais específicos, a experiência de diferentes formas de ação e relacionamento entre os diferentes tipos de pessoa e refinam

estereótipos de gênero construídos socialmente. No jogo sociodramático, ao assumirem papeis, as crianças dispõem da expressão de poder e controle e utilizam dessa dramatização para projetar seu futuro.

Por fim, **Brougère** também constata que o comportamento da vida real toma uma significação específica no brincar. A brincadeira é atividade empreendida pela criança quando a mesma simboliza o real através de ações, objetos e relações com esses, que justamente possibilitem a confrontação com a realidade. A brincadeira é " caracterizada pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incerta quanto aos resultados." (BROUGÈRE, 2001, p. 9). Essa apropriação do mundo exterior transformada em atividade conduzida, dominada, reproduzida e significada pela criança em função de seu interesse e prazer, e que escapa à função precisa, faz da brincadeira a porta de entrada e de confrontação com a cultura em que está inserida.

Ainda mais, a brincadeira é composta de comportamentos idênticos aos da vida cotidiana, portanto não é um comportamento específico, mas " uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. " (BROUGÈRE, 2001, p. 100). Desse modo, é necessária uma decisão por parte de quem brinca, afinal, a brincadeira se expressa através de um sistema de regras e consequentemente, um acordo sobre as mesmas.

2.2.5 O brincar relacionado ao meio social e/ou cultural

Desde seu nascimento, a criança estabelece diariamente contato com seus pais, avós, tios, primos e diferentes pessoas do seu convívio social. Assim como todo ser humano, a criança se desenvolve na relação com o outro, com as trocas, interações e práticas com diferentes crianças e adultos. O encontro com o outro transforma as concepções de mundo da criança e as relações com o que a cerca. As relações sociais, portanto, também fazem parte da construção da própria identidade infantil.

Vygotsky entendia que as funções mentais superiores são formadas ao longo da história social do homem, o que não poderia ser diferente com o brincar. O autor não entendia o brincar apenas como uma atividade que atendia às necessidades biológicas da criança, mas que se constituía como atividade de apropriação de signos

sociais. Segundo o autor, a brincadeira promove uma situação imaginativa e possibilita a expressão de desejos e a internalização de regras sociais.

Para **Elkonin**, auxiliar de Vygotsky e adepto da teoria histórico cultural, o jogo protagonizado é uma ação necessária para internalizar habilidades sociais e regras de convivência social, ou seja, o desenvolvimento moral. Na mesma linha **Leontiev** também afirma que o brincar é central na apropriação do mundo cultural e social. O brincar é caracterizado por uma atividade pautada no processo real de sua ação e não do produto que a mesma possa realizar, é central na apropriação do mundo cultura e social, bem como propulsor do desenvolvimento psíquico infantil.

Para **Bruner**, ao brincar a criança representa seu mundo, descobre regras e atende às necessidades sociais. Para o autor, o brincar possibilita a descoberta de regras, o desenvolvimento da linguagem e a resolução de problemas, principalmente nas brincadeiras interativas com adultos e nas brincadeiras de esconder (KISHIMOTO, 2008).

O brincar livre e espontâneo iniciado pela criança deve ser preservado, porém, Bruner entende que a supervisão do adulto possui grande importância ao permitir trocas interativas e, consequentemente, permitir maior orientação e resolução de problemas por parte da criança. Além disso, a brincadeira é analisada como o saber-fazer, que permite a coordenação de ações essenciais para o desenvolvimento, possibilita aquisição de experiências cognitivas e atende às necessidades físicas e sociais (KISHIMOTO, 2008).

Posto que a teoria de Bruner considera que a produção de significados é realizada por sistemas simbólicos presentes na cultura e que a mente é constituída no social, a brincadeira se torna ponte para acessar o acervo cultural.

A obra em que **Huizinga** aborda sobre o jogo é *Homem Ludens*, na qual declara o jogo como fenômeno cultural, função tão importante quanto o raciocínio e a fabricação de objetos (*homem faber*). Para além, considera o jogo com devida importância e coloca o fator lúdico como fundamental para todas as civilizações.

O autor se abstém de teorias psicológicas e biológicas para explicar o jogo, mas o teoriza sob a perspectiva histórica. Partindo do pressuposto de que os animais brincam tal como os homens, Huizinga (2007) declara que o jogo é anterior à cultura, pois essa pressupõe sempre a sociedade humana. Segundo ele, o jogo é mais que um reflexo psicológico ou um fenômeno fisiológico, é uma função significante, ou seja,

encerra determinado sentido e significa algo, é uma função social que constitui uma das principais bases da civilização. Assim, o jogo é fenômeno cultural que acompanha o homem em todos os momentos da História.

Florestan coloca que a brincadeira é uma experiência societária complexa que possibilita o próprio desenvolvimento da personalidade, além da apropriação de valores, reprodução de práticas sociais e criação de valores e normas de conduta específicas.

Por sua vez, **Corsaro** coloca como cerne de sua teoria a produção de cultura pelas próprias crianças, o que faz da brincadeira um espaço de trocas, socialização e produção da cultura lúdica infantil.

Segundo Corsaro, as crianças são afetadas pela sociedade e cultura nas quais estão inseridas, desse modo elas não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente na produção e na mudança cultural. Elas não apenas reproduzem ou imitam aquilo visto nos adultos, mas fazem uma apreensão criativa das informações para atender seus próprios interesses e produzir suas próprias culturas. Ou seja, a reprodução interpretativa pressupõe as crianças como coprodutoras de suas culturas de pares. Por cultura de pares, Corsaro (2009, p. 32) as caracteriza como um " conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares." Essa cultura é produzida por crianças que criam seu próprio mundo coletivo e é dotada de **autonomia**, mesmo quando afetada pelo mundo dos adultos (MUELLER, 2007, p. 275).

Corsaro (2009) cita dois elementos universais da cultura de pares das crianças: as rotinas de aproximação-evitação e a dramatização de papeis. A rotina de aproximação-evitação aparece em brincadeiras com regras e possuem quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Na identificação, as crianças descobrem ou criam uma gente ameaçador, já na aproximação, provocam esse agente de maneira verbal ou aproximam-se com cautela, na evitação, o agente se "empodera" e persegue as outras crianças que fogem com medo em direção da base segura, por fim, o retorno à base segura é o local onde as crianças estão salvas do ameaçador.

A importância da aproximação-evitação na cultura de pares está na constituição da criança como detentora de um papel no enredo, além de possibilitar

às crianças perseguidas a capacidade de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar uma rotina. Nas brincadeiras de aproximação-evitação pode ser ilustrada a reprodução interpretativa, pois as crianças passam a produzir coletivamente uma rotina compartilhada por acumulação de tensão, excitação da ameaça, alegria e alívio da fuga. Dessa forma, representações de perigo e desconhecido podem ser apreendidas e controladas (CORSARO, 2009).

Essa nova abordagem da socialização da criança sob o ponto de vista de Corsaro, coloca e valoriza a criança como produtora de sua cultura e não uma mera reprodutora do mundo em que está inserida. Nesse sentido, o olhar sob a criança passa a ser de participação, da criança como agente criador e participativo da cultura, portanto, sua ação social é vista como interativa e criativa.

Por fim, **Brougère** coloca a brincadeira como parte da cultura lúdica, que passa a ser espaço de socialização, relação com o outro e apropriação da cultura. Segundo o mesmo, a cultura lúdica é

> uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (esta lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica) (BROGÈRE, 2001, p. 50).

Essa cultura não pode ser entendida isoladamente, pois depende de uma sociedade específica na qual está inserida, que oferece estruturas características e diferenciadas, desse modo, ela não ocorre do mesmo modo em todos os lugares. Como toda cultura, ela é produzida pelos participantes em um duplo movimento: interno e externo. Mesmo com a influência e incorporação de elementos externos da cultura geral, a experiência nunca é transferida para o indivíduo, mas o mesmo é um co-construtor das significações dadas aos objetos. “ [...] A criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à relação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. ” (BROUGÈRE, 2008, p. 27).

Uma vez que a brincadeira não é criada na espontaneidade, mas a partir de uma aprendizagem social, admite-se a existência de uma convenção entre todos os brincantes em relação às regras e decisões. Por fim, a brincadeira é “um espaço de

socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2006, p. 103-104).

Por estar inserido em um contexto social, o brinquedo também revela muito sobre determinada cultura, o que ilustra ser um objeto que remete a elementos do real e do imaginário das crianças. Para Brougère, antes de tudo, o brinquedo é considerado como suporte de uma representação, de uma brincadeira. É durante a brincadeira que a criança confere significado ao brinquedo, por isso, o mesmo é manifesto pelo domínio do valor simbólico sobre a função, uma vez que o simbólico é a própria função. Portanto, o brinquedo possibilita ações coerentes com as representações feitas nas brincadeiras (BROUGÈRE, 2001).

Ao mesmo tempo em que o brinquedo é suporte de ação, traz também imagens e símbolos para manipulação, o que na sua totalidade caracteriza as duas dimensões que o constitui: a dimensão funcional e a simbólica. Assim, o brinquedo possui dois importantes aspectos: seu aspecto material e a representação. O aspecto material diz respeito à expressão em volume, a forma que possui. Já a representação diz respeito ao aspecto do brinquedo ser uma reprodução da realidade, adaptada e modificada. “A criança não se encontra diante de uma representação fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada.” (BROUGÈRE, 2001, p. 43). Portanto, mesmo não sendo utilizado em uma brincadeira, ele conserva seu caráter de objeto destinado à criança. Esse é o fator que diferencia o brinquedo do jogo, pois esse último é destinado tanto às crianças quanto aos adultos, dotado de regras e que supõe uma função determinante.

Considerado como objeto, possuidor de conteúdo simbólico ou inserido em uma dimensão funcional, o brinquedo é rico em fator de socialização, possibilita um contato com a dimensão cultural da sociedade, permite a transmissão de esquemas sociais e a manipulação de códigos culturais.

Entendido como uma atividade não natural, mas que necessita aprendizagem, o brincar é abordado por Brougère sob uma perspectiva cultural. A atividade brincante é empreendida quando a criança simboliza o real através de suas ações e objetos, o que possibilita a confrontação com a realidade. Uma vez que o mundo é apropriado e transformado em atividade conduzida e significada, o brincar se torna porta de entrada e confrontação com a cultura em que a criança está inserida e se torna espaço de aprendizagem social.

2.3. TEORIAS DO BRINCAR: UMA SÍNTESE

Como apresentada, a ação do brincar ganha diversos entendimentos e conceitos quando abordada por vários autores. Dependendo do teórico, o brincar é abordado sob um viés ou mais psicológico, ou mais social, ou mais filosófico. A fim de possibilitar uma síntese das diferentes concepções, o Quadro 2 apresenta de maneira mais didática algumas frases mais breves sobre o entendimento de cada autor apresentado nos tópicos anteriores.

Autor	**Síntese sobre o brincar**
Rousseau	• Desenvolvimento social, afetivo e social • Exploração do mundo • Atividade da natureza da criança
Froebel	• Desenvolvimento • Brincar é sério • Atividade pura, natural
Dewey	• Desenvolvimento • Atividade natural, espontânea • Ligado a educação e à aprendizagem • Apreensão do mundo
Freud	• O brincar revela conflitos interiores • Forma da criança ser ativa no mundo • Produção de prazer • Representação de processos internos • Reajusta elementos do mundo
Wallon	• Atividade própria da criança • Se opõe à atividade séria, é distração • Atividade espontânea • Finalidade sem fim • Funções: sensório-motora, precisão, rapidez. • Reprodução de vivências
Piaget	• O brincar possibilita a orientação cognitiva e do comportamento infantil • Está ligado ao funcionamento intelectual • É uma atividade com finalidade em si mesma • É uma atividade espontânea, prazerosa e motivacional • Os jogos são específicos para cada fase do desenvolvimento • Os jogos em um primeiro momento servem para a satisfação, depois para a assimilação e finalmente conduzem a criança ao social • A imitação é uma função simbólica • Os jogos permeiam o desenvolvimento infantil

Vygotsky	• O brinquedo não dá prazer, o que faz o prazer não ser definidor do brinquedo • A imaginação é definidora do brinquedo • A situação imaginária direciona o comportamento através do significado • O brincar é uma ação subordinada ao significado • O brincar está relacionado com a Zona de Desenvolvimento Proximal e desenvolve a iniciativa, a expressão de desejos e a interação social • O brincar é sério
Elkonin	• O jogo é a atividade principal da criança • O jogo protagonizado é uma reconstrução das atividades dos adultos • Através do jogo protagonizado recriam-se realidades e a criança se insere na realidade social • A base das brincadeiras é a atividade concreta das relações sociais • Internalizam-se habilidades sociais e permite a formação de Funções Superiores • Possibilita o desenvolvimento moral e social
Leontiev	• O brincar é a atividade principal da criança • Atividade principal é a atividade cujo desenvolvimento condiciona mudanças nos processos psicológicos e psíquicos • Brincar tem um fim em si mesmo: o motivo está no processo • Brincando a criança evoca o que vivencia no mundo do adulto • O material dá origem à fantasia e não o contrário • O brincar estimula processos psicológicos • Permite o desenvolvimento psíquico • Possibilita a apropriação do social
Bruner	• Brincar promove desenvolvimento, aquisição de experiências cognitivas, atende as necessidades físicas e sociais • Permite a constituição do pensamento narrativo • Pensamento intuitivo utilizado no brincar permite a criança representar seu mundo • O brincar é o saber-fazer • Desenvolve a linguagem, possibilita a resolução de problemas e a descoberta de regras • Importância de preservar o brincar livre
Huizinga	• O jogo é um fenômeno cultural • O fator lúdico é visto como fundamental • O jogo possui uma função significante e social • Possui uma realidade autônoma e tem independência conceitual • Brincar é intenso e traz excitação • Característica do brincar: atividade livre, é uma evasão da vida real, possui uma limitação de tempo e espaço, é um fenômeno cultural, é ordem e cria ordem • Possui um aspecto estético, traz harmonia e ritmo, mas em alguns casos tensão • Brincar é uma atividade livre e séria • Absorve o jogador de maneira intensa e total • Está desligado do interesse material • Formação de grupos sociais e de regras • O brincar é categoria primária da vida • Ao brincar as regras que regem a vida real ficam suspensas
Florestan	• A cultura infantil é caracterizada pela atividade lúdica

	• As “trocinhas” (brincadeiras de rua) possibilitam a significação social e símbolos de interação e explicação do mundo, além da apropriação de valores e reprodução de práticas • A brincadeira é o elo para a construção da identidade infantil • No brincar são criados sistemas de valores e normas de condutas esfecíficas
Corsaro	• Crianças produzem cultura e dois elementos universais da cultura de pares são: a aproximação-evitação e a dramatização de papéis. • As brincadeiras de aproximação-evitação permitem que as crianças sejam detentoras de algum papel no enredo, além de gerar tensão e estabelecer uma rotina no grupo • Na dramatização de papeis são elaborados e enriquecidos os modelos vindos dos adultos, para atender seus próprios interesses. Ou seja, as crianças não apenas imitam.
Brougère	• A cultura lúdica é uma estrutura complexa e hierarquizada, que é constituída de brincadeiras disponíveis, costumes lúdicos, brincadeiras individuais, tradicionais ou universais • Brincar não é uma premissa interna ou natural, necessita aprendizagem. É um processo de cultura • A criança simboliza o real para confrontar a realidade • No brincar o comportamento da vida real toma uma significação específica • As brincadeiras são espaços de socialização, de relação com o outro, de apropriação de cultura, de decisão, invenção e de regras • O brinquedo revela sobre o real e o imaginário de uma cultura.

Quadro 2 - Síntese da concepção do brincar segundo os teóricos.
Fonte: a autora (2019).

Esse capítulo teórico teve como objetivo apresentar as diferentes concepções do brincar para estruturar de forma didática como cada autor, em seu tempo histórico e linha de pensamento, concebem esse ato tão inerente à infância. As concepções do brincar para a Pedagogia Waldorf e, consequentemente o ponto de vista de Steiner, serão apresentados ao longo do capítulo da análise de dados.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo são apresentados, primeiramente, as bases da Teoria da Representação Social são explicadas, uma vez que a mesma é fio condutor da análise dos dados. Em um segundo momento, os procedimentos metodológicos utilizados

para a realização dessa pesquisa, a abordagem que a guia, bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise. Por último, são apresentadas as características gerais da escola analisada e dos professores entrevistados.

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A PESQUISA

Uma vez que a Teoria das Representações Sociais é nosso norte epistemológico para contextualização das análises desta pesquisa, realizamos uma breve revisão bibliográfica pautada nas obras de Moscovici (1978, 2003) e nos estudos posteriores de outros autores que aprofundaram a teoria, tais como Jodelet (2001), Jovchelovitch (2000, 2011), Alves-Mazzotti (2008), Santos e Almeida (2005), Abric (2000), entre outros.

A Teoria das Representações Sociais advém de um campo do conhecimento conhecido como Psicologia Social, cuja origem e desenvolvimento iniciaram nos Estados Unidos, tendo, primeiramente, o comportamento humano (behaviorismo) como foco da teoria. No entanto, com o advento da Segunda Guerra Mundial, a Psicologia Social emerge na Europa e a preocupação passa a estar relacionada aos processos mentais subjacentes. Diante da progressão dos estudos europeus, os norte-americanos introduzem em seus estudos a relação do sujeito com o outro, porém analisado apenas a partir das micro relações, ou seja, mais uma vez, a Psicologia Social recai à uma natureza individual (SANTOS e ALMEIDA, 2005).

É justamente em oposição à construção teórica positivista da Psicologia Social americana, focada apenas para o indivíduo, que o psicólogo francês, Serge Moscovici, coloca em proposição uma teoria psicossociológica que considera um sujeito individual, porém situado em uma época histórico-cultural e em interação com uma sociedade. Assim, Moscovici elabora a Teoria da Representação Social, primeiramente fundamentada em sua obra *La Psychanalyse, son image, son public*, na qual analisou como a psicanálise foi representada no pensamento popular francês. Lançada na década de 1960, a obra só ganhou relevância em 1980, quando a notoriedade das teorias construtivistas e as abordagens qualitativas ganharam mais espaço, o que, consequentemente, possibilitou a tradução da obra para o inglês e a expansão desse conhecimento para além do continente europeu.

Para fundamentar sua teoria, Moscovici buscou na sociologia de Durkheim uma perspectiva que fosse oposta à Psicologia Social individualista e a partir dela retomou o conceito de “representação coletiva”, cujo pressuposto é de que a mesma é resultado de uma consciência coletiva e não uma consciência individual. Porém, as “representações sociais” de Moscovici se diferenciam das “representações coletivas” durkheimianas no seu caráter dinâmico, pois as mesmas são entendidas agora como fenômeno e não mais como conceito. A concepção de representação coletiva de Durkheim era muito estática, uma vez que o mesmo se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, sem se preocupar em explicar os processos originários da organização desses pensamentos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Segundo Jodelet (2001, p.22):

> Moscovici renovou a análise, insistindo sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais.

Assim, Moscovici estabelece as bases da Teoria das Representações Sociais, a partir da compreensão do sujeito como agente ativo, que é construído em uma realidade social, mas também é construtor da mesma. Ou seja, para ele, o sujeito se apropria da realidade objetiva e a remodela de acordo com seu contexto. “Moscovici propõe uma **psicossociologia** do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos” (ARRUDA, 2002, p. 131 - grifos nossos).

Falar em Teoria da Representação Social é remeter-se a um tipo de conhecimento que muitas vezes não é valorizado: o conhecimento do senso comum. Abordar uma teoria sobre o senso comum é de suma importância em um mundo contemporâneo que dá maior valor ao conhecimento científico, cujas características englobam as hipóteses, a observação, experimentação, comprovação, operacionalização e cuja função é dominar a natureza. Dar voz ao senso comum a partir de uma teoria fundamentada cientificamente é possibilitar a explicação de determinadas práticas e obter impressões daquilo que se constrói socialmente.

Contudo, nem todo conhecimento do senso comum refere-se às representações sociais, assim como reforçam Santos e Almeida (2005):

> [...] a proposta contida na teoria das representações sociais refere-se ao estudo de um fenômeno específico e delimitado: as teorias do senso comum. Estas teorias são conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas. Não é, portanto, todo e qualquer conhecimento do senso comum que pode ser denominado de representação social. Para gerar representações sociais o objeto deve ser polimorfo, isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo (SANTOS e ALMEIDA, 2005, p. 22).

Portanto, a TRS possibilita a investigação de como se constituem essas teorias do senso comum, e como as mesmas se tornam construções esquemáticas que possibilitam a identidade grupal, o sentimento de pertencimento ao grupo e a interpretação dos acontecimentos da realidade objetiva.

Até o momento, apresentamos as bases epistemológicas e o surgimento da Teoria das Representações Sociais, agora nos cabe elucidar o próprio conceito de representação social, como o próprio autor da teoria descreve:

> Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p. 26).
>
> As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2003, p.46).

Ou seja, as representações são formas de compreender o mundo, de tornar consciente a realidade partilhada conjuntamente na sociedade. Ao deparar-se com uma realidade, o sujeito apreende o mundo concreto, o reconstrói e o reelabora, fazendo com que a representação social não seja apenas um fenômeno psíquico, nem tampouco uma soma de representações coletivas, mas sim uma reconstrução da realidade, pautada tanto em aspectos cognitivos quanto sociais, que cada sujeito realiza. Cognitivo no sentido de que a representação é sempre de alguém e, por isso, está sujeita à aspectos e processos cognitivos individuais. Social no sentido de que os mesmos processos estão determinados pelo próprio meio social. “A

representação, então, funciona como sistema sociocognitivo e como sistema contextualizado" (CRUZOÉ, 2004, p. 109).

Dessa forma, as representações sociais são responsáveis por remodelar e reconstruir elementos presentes na realidade objetiva, estabelecendo um sentido próprio, que esteja vinculado ao meio em que o objeto está inserido.

> Elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo se sintetizam nele (MOSCOVICI, 2003, p. 34).

As representações são guias de nomeação e definição dos diferentes aspectos da realidade cotidiana, pois as construímos diante da necessidade de saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. As representações são estabelecidas, justamente, ao compartilharmos o mundo com os outros, pois a adesão coletiva reforça a ligação social (JODELET, 2001).

Assim, a representação social, diz respeito às concepções estabelecidas no senso comum, daquilo que os sujeitos apreendem e comunicam entre si. Trata-se de um sistema com lógica e linguagem própria, que se desdobra em valores e conceitos compartilhados e, assim, modela-se e remodela-se a partir da comunicação entre os sujeitos. Sumariamente, a Representação Social é uma construção que se faz para entender o mundo e comunicá-lo aos demais, é "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada" (JODELET, 2001, p.21).

Por se tratar de uma Teoria, a mesma pressupõe aspectos científicos de estruturação. Assim como o conhecimento científico se elabora a partir de certos processos, o conhecimento do senso comum se elabora, como denomina Moscovici, pela ancoragem e pela objetivação. Ambas possuem a função de orientar as condutas e propiciar a comunicação para o entendimento da realidade social.

A ancoragem diz respeito à redução e categorização de ideias estranhas em imagens comuns. "É um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada." (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Ou seja, ancorar, significa dar nome e classificar alguma coisa ou pessoa, e é caracterizada pela inserção do objeto em um sistema com pensamentos

preexistentes, construindo uma rede de significações em relação ao mesmo. (SANTOS e ALMEIDA, 2005).

A classificação e a nomeação são dois aspectos principais da ancoragem das representações. A classificação nos remete ao estabelecimento de uma relação positiva ou negativa com certo paradigma e reflete uma atitude específica com o objeto, pois desaponta um desejo de definição como normal ou não. Portanto, isso está presente em todas as classificações de coisas não-familiares, pois surge a necessidade de defini-las como de acordo ou não com a norma estabelecida (MOSCOVICI, 2003).

No entanto, não é possível classificar sem dar nomes. Nomear permite localizar o objeto e incluí-lo em um complexo de palavras específicas. Segundo Moscovici (2003), a partir do momento em que nomeamos, ocorrem três resultados: o primeiro é que ao ser nomeado, o objeto ou pessoa ganha descrição e junto dela adquire certas características e tendências, o segundo, é que as características e tendências distinguem esse objeto ou pessoa de outros, e o terceiro, é que o objeto ou pessoa torna-se convenção entre os que partilham os mesmos.

Vale ressaltar que a dar nome e classificar não são entendidos - na Teoria das Representações Sociais - como um rótulo, mas têm como “objetivo principal facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. ” (MOSCOVICI, 2003, p. 70).

O segundo processo formador, a objetivação, torna o abstrato em concreto a partir do momento em que transforma um conceito em uma imagem. As imagens que são selecionadas e que, portanto, foram capazes de ser representadas, são integradas, no que Moscovici (2003) chama de núcleo figurativo, que representa um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias.

Quando o núcleo figurativo, ou paradigma, é aceito por um grupo social, a sociedade cria uma facilidade em falar sobre o mesmo e as palavras relacionadas ao mesmo são frequentemente utilizadas. “ Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam em imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. ” (MOSCOVICI, 2003, p. 73). Dessa forma, a imagem do conceito perde sua abstração e se torna réplica da realidade.

A objetivação, pois, possibilita que um esquema conceitual se concretize de forma material. A objetivação é “ o processo responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto. ” (SÁ, 1995, p. 38).

A objetivação, então, se dá em três fases: a) construção seletiva, que consiste no processo de apropriação das informações sobre dado objeto, tendo como consequência a retenção de certos elementos e o esquecimento de outros; b) esquematização estruturante, quando se dá a estruturação conceitual que propicie uma imagem coerente, ou seja, a formação de um núcleo figurativo; e c) naturalização, quando os elementos passam a ser identificados como elementos da realidade (JODELET, 1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Os dois processos formadores (ancoragem e objetivação) deixam evidente que a construção das representações sociais possui em estruturas históricas e sociais seus principais elementos o que leva ao entendimento do “ ser humano como sujeito da sociedade e da história e ao mesmo tempo sujeito à sociedade e à história. ” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 41).

A pesquisa em representações sociais pressupõe a análise de algum fenômeno específico e, consequentemente, a dimensão psicossocial do mesmo. Dessa forma, a TRS aliada à pesquisa, possibilita entender a construção da representação do sujeito social.

Ao tratar com fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos, que tornam-se objetos centrais das ciências humanas, a Teoria das representações sociais constitui-se em um domínio de pesquisa, o que acarreta o interesse de muitas disciplinas (JODELET, 2001), inclusive na pesquisa em educação.

Uma vez que nosso entendimento é de que as representações sociais traduzem uma interpretação específica da realidade, presumimos que as mesmas também estão permeadas no ambiente escolar e, por isso, nos interessa analisar as diferentes construções na realidade educacional.

Como o ato de brincar configura-se como um saber cientificamente estruturado, as representações do senso comum constituem diferentes interpretações do que o mesmo significa. Diante disso, cabe-nos averiguar a representação social do brincar em um grupo social específico, nesse caso, presente em uma conduta pedagógica Waldorf.

3.2 ABORDAGEM, INSTRUMENTOS E ANÁLISE: FUNDAMENTOS PARA A PESQUISA

A natureza dessa pesquisa é qualitativa, uma vez que a mesma possui uma expressiva relevância para a pesquisa contemporânea e possibilita o estudo das relações sociais relacionado à pluralização das esferas da vida e diferenciação dos objetos. Para além, considera a comunicação do pesquisador em campo e sua subjetividade (FLICK, 2009).

Sobre a subjetividade, vale ressaltar a impossibilidade de descentrar-se da mesma e de seus efeitos sobre nossas intervenções na realidade, uma vez que é parte constitutiva do sujeito e das diferentes formas de organização social. Dessa forma, isso implica-nos levar em consideração que o sentido subjetivo representa uma forma a mais pela qual a realidade afeta as pessoas e que muitos dos instrumentos empregados podem ocultar a subjetividade dos sujeitos respondentes (REY, 2007).

Nesse sentido, todo o caminho percorrido por essa pesquisa visa buscar respostas às indagações suscitadas juntamente ao rigor científico e à nossa subjetividade, o que nos faz admitir a realização de um trabalho científico que busque aproximações com a realidade a partir de um olhar reflexivo e cuidadoso sobre o objeto estudado.

Acerca dos procedimentos metodológicos, uma vez que o objeto de pesquisa são os professores, a forma de escolha para participação na pesquisa foi feita por convite a uma Escola Waldorf. A escola Waldorf foi escolhida pelo fato da autora já ter trabalhado e estar trabalhando nessa escola, além da mesma ser uma proposta alternativa às pedagogias predominantes. Os professores participantes são os que lecionam no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental dos anos iniciais (primeiro ao quinto ano). A escolha do Ensino Fundamental se deu pelo mesmo ser a etapa posterior ao Ensino Infantil, cuja centralidade ainda é o brincar. Busca-se saber a significação do brincar, justamente, na etapa em que o mesmo é central e na passagem de uma etapa a outra, como a ação lúdica se caracteriza e como é conduzida até o final desse período.

A presente pesquisa optou pela utilização de três **instrumentos** de coleta de dados, pois entendemos que a articulação entre diferentes métodos pode emergir mais elementos para análise e, consequentemente, engrandecer os resultados.

Foram utilizados, portanto, a entrevista semiestruturada, a observação não participante e o Projeto Político Pedagógico da escola.

A entrevista foi escolhida por ser adequada à obtenção de informações, possibilitar dados referentes aos diversos aspectos da vida social, bem como aprofundar aspectos sobre o comportamento humano (GIL, 2011). Já a **entrevista semiestruturada** possibilita certa flexibilidade ao pesquisador, pois suscita o surgimento de novas perguntas no decorrer da entrevista, assim como viabiliza o esclarecimento de questões não respondidas por completo ou que geraram dúvidas (MANZINI, 1991). Ou seja, as perguntas deixam de ser fixas e permitem um diálogo mais aberto e harmônico entre entrevistador e entrevistado.

O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice 3. A entrevista foi dividida em 5 grandes temáticas, a saber: caracterização do brincar, importância do brincar, o brincar na escola, acompanhamento do brincar e a significação do brincar. Esse instrumento tem o objetivo maior de trazer, através da fala dos entrevistados, a representação social do brincar em si e sua caracterização. Ao todo foram 6 entrevistas, uma com uma representante do Jardim de Infância e as outras com os respectivos professores (as) regentes dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. As entrevistas tiveram, em média, 15 minutos de duração e as respectivas transcrições encontram-se nos Apêndices 4 ao 9.

Vale ressaltar que os procedimentos éticos também foram tomados, assim, foi entregue aos professores entrevistados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo conteúdo possuía uma apresentação sobre a pesquisa, os objetivos, como aconteceria a participação, a confidencialidade, os desconfortos, riscos, benefícios e o direito de sair da pesquisa. O TCLE encontra-se no Apêndice 1.

O segundo instrumento, a **observação não participante**, é fonte de percepção da realidade que se pretende estudar e suas respectivas espontaneidades. Também pode favorecer a construção de hipóteses acerca do problema e proporcionar um outro olhar frente ao objeto (GIL, 2011). No caso dessa pesquisa, a observação foi realizada tanto em relação ao professor quanto às crianças, justamente para perceber a ação do professor frente ao brincar e o brincar em si realizado pelos alunos. Ou seja, foi uma forma de confrontar o que é dito sobre o brincar e o que é objetivado de fato.

As observações aconteceram em fevereiro e março de 2017 na turma do primeiro ano e em fevereiro de 2018 na turma do quinto ano. Esses dois períodos dizem respeito ao período em que a autora trabalhou na escola analisada. Durante esse período, os recreios – no caso de todas as turmas – também foram observados. Todas as observações foram anotadas em um caderno e posteriormente digitadas e relidas para posterior análise.

Ao observar crianças, necessitei o reconhecimento de que estava adentrando um universo particular, o que me colocou em uma situação de respeito frente àquilo que presenciei. Humildade é outra virtude necessária para aprender e observar o cotidiano do outro. Esse olhar antropológico proposto ao observar crianças nos coloca a: “apreender e sentir suas realidades, seus momentos, seus valores, seus jeitos de ser e viver suas infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, temos o privilégio de acompanhar esses retalhos de sua vida. ” (FRIEDMANN, 2015, p. 40).

Nesse sentido, fui a campo com a consciência ética de apenas observar e não interferir, sem julgamento. Ou seja, reconhecer que o observador acolhe, mas também reconhece que sua interpretação advém do seu próprio repertório de memórias, emoções, percepções e valores. Assim, a observação caminhou sempre acompanhada do silêncio, do acolhimento e do livramento de conceitos pré-definidos ou de verdades construídas. Dessa forma, assim como nos aconselha Friedmann (2015), voltei posteriormente aos nossos escritos sobre a observação realizada, o que me permitiu discriminar o que é a realidade que vi e o que se misturou com as minhas experiências passadas na infância.

O terceiro instrumento foi **documental,** mais especificamente, o Projeto Político Pedagógico da escola foi utilizado como base. Como em toda escola, o PPP é o norte da teoria e prática pedagógica, e nele estão contidos os marcos teóricos, as características metodológicas, as estruturas física e de pessoal, bem como as diretrizes que guiam o fazer pedagógico da escola. Segundo Kramer (1997), uma proposta pedagógica ultrapassa o enfoque escolar e administrativo, ela é a expressão de um projeto político e cultural.

Ainda segundo a autora, a proposta pedagógica “é um caminho, não é um lugar: tem uma direção, um sentido, um para que, tem objetivos” (p.24), portanto, é construída no caminhar da escola e implica ter claro qual educação se almeja. Kramer (1997) ainda coloca que analisar uma proposta pedagógica implica alguns

questionamentos que funcionam como critérios orientadores para possíveis leituras da proposta estudada. Alguns desses questionamentos incluem a concepção da proposta pedagógica, a direção, o sentido e o objetivo da proposta, os fundamentos teóricos, a concepção de infância, homem, educação e a coerência com a base teórica.

O PPP foi escolhido como instrumento para que, junto com as entrevistas e a observação, pudesse ser utilizado como ferramenta para compreender como uma escola baseada na Pedagogia Waldorf coloca formalmente o brincar como elemento na educação. Assim, a materialidade escrita e formal da proposta pedagógica serviu também para uma compreensão mais geral sobre o brincar, que complementou as representações individuais dos professores.

Ao reconhecer que a subjetividade também atua no momento da análise dos dados coletados, buscou-se o procedimento da triangulação dos três instrumentos (entrevista, PPP e observação) para tornar os resultados menos vulneráveis à interpretação única. A triangulação está entre as técnicas utilizadas para “testar” a validade das interpretações e dar mais credibilidade às análises qualitativas. Segundo André (1983, p.69), a triangulação “é considerada fundamental para verificar a propriedade das interpretações fundadas em dados qualitativos”. É combinação de múltiplas fontes de dados e diversos métodos de coleta.

Portanto, em relação à **análise dos dados** coletados, essa pesquisa foi guiada à luz dos procedimentos teóricos-metodológicos de base psicossocial, ou seja, relacionados à Teoria das Representações Sociais, para que justamente pudesse ser encontrada a **representação social do brincar na Pedagogia Waldorf**. Nesse sentido, os instrumentos foram interpretados pela **análise de conteúdo** conforme a proposta metodológica descrita por Bardin (2011). A autora configura essa forma de análise como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se utiliza de procedimentos para descrever o conteúdo de mensagens, figuras de linguagem, entrelinhas e documentos.

De acordo com as proposições Bardin (2011), a análise seguiu suas fases constituintes. Primeiramente foi realizada a fase de pré-exploração do material, que consistiu na **leitura flutuante** de todo o material disponível para a análise para que fossem estruturados os principais aspectos para as próximas fases. Nesse processo de leitura, fruição de impressões e conhecimento mais íntimo com o material, as

entrevistas transcritas, as observações digitadas e o PPP da escola foram os fios condutores da etapa. Ao final, os dados foram codificados e agregados em unidades semânticas descritas apenas por palavras[20].

Na segunda fase de seleção das **unidades de análise,** os recortes utilizados foram centrados em temas, o que levou a codificação dos mesmos em palavras. Para Bardin (2011), "o *tema* é uma unidade dotada de significação que se liberta de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Os temas foram retirados de fragmentos comuns e mais frequentes aos materiais utilizados na análise, assim foram codificados e triangulados com os resultados das observações, do PPP, das entrevistas e do material teórico que norteia essa pesquisa. Para facilitar a seleção das unidades de análise, os trechos das entrevistas com temas semelhantes foram recebendo diferentes cores e, posteriormente, "resumidas" em palavras.

Das unidades de análise encontradas que se diferenciavam tematicamente, foi possível a formulação de **categorias**, como mostra o Quadro 3. Segundo Bardin (2011), a categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto diferenciado e posteriormente reagrupado segundo o gênero. As categorias surgiram a partir das unidades de análise e categorizadas *a posteriori*, ou seja, emergiram do contexto das respostas dos sujeitos entrevistados, bem como do material advindo do PPP e das observações. Assim, foi possível a formulação de quatro categorias relacionadas às representações sociais do brincar na escola analisada: **ritmo, desenvolvimento integral, imaginação e natureza.**

Também foi realizada uma subcategorização advinda das características mais específicas e centrais dentro de cada categoria. As **subcategorias** foram feitas com o objetivo de dar maior tangibilidade às categorias e possibilitar uma associação da própria categoria com palavras-chave que a configuram.

Unidades de análise	**Categorias**	**Subcategorias**
Espontaneidade; Condução; Permeado; Brincar livre; Expansão; Recolhimento; Atividade dirigida;	Ritmo	Brincar dirigido Brincar livre

[20] Para Bardin (2011), as unidades podem ser codificadas por palavras, frases, parágrafos ou temas.

Acompanhamento; Respiração; Ludicidade; Recreio		Ludicidade
Vivacidade; Entusiasmo; Relação Social; Canalização; Apreensão; Movimento; Corpo; Saúde; Processo orgânico; Aprendizado; Social; Expressão; Identidade; Descobrimento; Liberdade; Diversão; Ensaio; Relação; Felicidade; Desenvolvimento; Emocional; Cognição; Emoção; Pedagógico; Interação; Imitação; Físico; Sinapses; Assimilação; Saúde; Vida	Desenvolvimento Integral	Corpo Aprendizagem Social
Fantasia; Expressão; Criatividade; Interior; Vazão; Imagem; Imagens prontas; Imagens exteriores; Criação; Invenção; Impressões; Mundo imagético; Pureza	Imaginação	Fantasia Imagem
Brincar livre; Árvore; Natural, Natureza; Recantos; Areia; Água; Elementos naturais; Madeira; Tecnologia; Brinquedo simples; Tato; Terra; Vinculação; Estímulos; Simplicidade; Eletrônicos; Plástico; Ambiente natural	Natureza	Simplicidade Elementos Naturais

Quadro 3 – Unidades de análise, categorias e subcategorias criadas na análise de conteúdo. Fonte: a autora (2019).

Um ponto chave na análise de conteúdo é a produção de inferência, cujo significado consiste não somente em formar suposições, mas também embasá-las em pressupostos teóricos diversos. Assim, as categorias e subcategorias foram revistas e reformuladas ao longo da análise, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação, que nesse caso são as Teorias das Representações Sociais e os conceitos antroposóficos[21].

3.3 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: A ESCOLA ANALISADA E OS PROFESSORES

[21] Os conceitos da Antroposofia são abordados no Capítulo 4.

A escola analisada fica localizada no bairro Campo Comprido e pertence à regional de Santa Felicidade, na Cidade de Curitiba. O bairro está localizado ao norte da cidade e sua população em 2010 era de 28.969 pessoas com projeção de 37.161 habitantes para 2019. A regional em que o bairro se encontra, possui o terceiro maior rendimento médio domiciliar da cidade (R$4.823,93) e concentra 7% dos estabelecimentos econômicos (AGÊNCIA CURITIBA, 2017). A escola está situada em uma rua muito arborizada e movimentada, na qual passa uma linha de ônibus de 15 em 15 minutos e também está próxima a um terminal de ônibus.

A escola iniciou suas atividades em 1994, quando havia apenas o Ensino Infantil. Ao longo dos anos, passou atender do maternal ao 9º ano do Ensino Fundamental, como é até hoje. Atualmente, a escola possui 200 alunos, distribuídos por turmas: 13 alunos no Maternal[22], 31 alunos no Jardim[23], 18 alunos no primeiro ano, 20 alunos no segundo ano, 18 alunos no terceiro ano, 24 alunos no quarto ano, 19 alunos no quinto ano, 15 alunos no sexto ano, 18 alunos no sétimo ano, 13 alunos no oitavo ano e 11 alunos no nono ano. Entre os alunos, 28 são bolsistas, cuja vaga é avaliada por uma Comissão de Bolsas, que inclui um Assistente Social.

A escola possui ao todo 28 professores. A Educação Infantil na escola Waldorf é composta pelo Maternal e pelo Jardim de Infância, onde trabalham uma professora para cada turma do maternal e uma professora para cada turma do Jardim. No caso do Ensino Fundamental, um único professor acompanha a mesma turma desde o primeiro até o oitavo ano, portanto, ele é responsável por ministrar as chamadas “aulas principais”, nas quais são dados os conteúdos como Matemática, Português, História, Geografia, Astronomia, Zoologia, Botânica, Desenho de Formas, Aquarela, etc. Quando o professor regente não domina algum conteúdo específico, a escola contrata um professor para isso. No caso da escola estudada, são 9 professores regentes, um para cada ano do Ensino Fundamental. Apenas no nono ano os alunos passam a ter aulas com professores específicos para cada matéria da aula principal, ou seja, no lugar do professor regente.

Após o recreio, as crianças têm aulas mais práticas, sempre com outros professores, que são responsáveis pelas chamadas “aulas de matéria”, como Música,

---

[22] Os treze alunos do Maternal são distribuídos em duas turmas. O maternal atende crianças até 3 anos.

[23] Os 31 alunos do Jardim são distribuídos em duas turmas. O Jardim atende crianças de 4 a 6 anos, sem separação por idade.

Violino, Inglês, Alemão, Educação Física, Trabalhos Manuais, Teatro, Marcenaria e Jardinagem.

Além do quadro de professores, a escola tem 6 auxiliares de turma, dois no Jardim e o restante responsável no acompanhamento de alguns alunos com necessidades especiais. A escola possui, aproximadamente, 40 alunos com alguma deficiência ou dificuldade e promove a inclusão de todos. Alguns ainda contam com algumas aulas específicas, Terapia Artística e reforço escolar. A escola conta também com outros 7 funcionários, sendo dois na Secretaria da escola, um inspetor e 3 zeladoras.

A escola Waldorf analisada não possui fins lucrativos e tem uma estrutura associativa, que se organiza a partir de três instâncias: a instância administrativa chamada Associação Pedagógica Antroposófica, a instância pedagógica chamada de Colegiado de Professores e a instância do suporte da Comunidade de Pais. Esse modelo de gestão foi proposto pelo próprio Rudolf Steiner e visa uma gestão mais participativa e responsável.

A Associação Pedagógica Antroposófica é a entidade Mantenedora da escola e tem como associados pais e professores, bem como pessoas interessadas na iniciativa Antroposófica, e é representada por sua Coordenação Administrativa conforme estatuto próprio. Este grupo forma uma Assembleia e por meio de sua participação elegem a Coordenação Administrativa. Esse é o órgão responsável pelos assuntos administrativos legais, contábeis, fiscais e financeiros da Educação Infantil e Ensino Fundamental da escola.

A segunda instância é o Colegiado de Professores que se constitui por todos os professores da escola sendo estes regentes ou de matéria. A Coordenação Pedagógica é formada por representantes voluntários do colegiado de professores, engajados na Pedagogia Waldorf e em seu fundamento antroposófico. Não há remuneração pela tarefa assumida. São da alçada da Coordenação Pedagógica as questões pedagógicas, decisões sobre a seleção de professores, a vida escolar, o relacionamento do Colegiado de professores e o corpo discente, o relacionamento com os pais no que se refere aos interesses dos alunos.

A terceira instância, o Comunidade de Pais é composta por todos os pais que têm seus filhos matriculados na escola. Estes mantêm a sustentabilidade financeira da instituição, por meio do pagamento das mensalidades escolares, sendo

convidados a dar sua contribuição voluntária para o bom funcionamento da Escola. O Conselho de Pais é o órgão representativo da Comunidade de Pais, sendo responsável por organizar os diversos núcleos de trabalho existentes na escola. Os membros do Conselho mantêm vivo o elo entre as instâncias, de acordo com os valores da instituição associativa e antroposófica. Os membros do Conselho de Pais são os representantes de classe e seus suplentes.

Em relação a estrutura física da escola, encontram-se sete casas espalhadas pelo terreno. Em uma casa de madeira logo na entrada ficam a secretaria, a sala dos professores e a sala do nono ano (Figura 1). Do lado esquerdo ficam as casas do Maternal e do Jardim (Figura 2) em um espaço com muitas árvores e grandes brinquedos de madeira. Um pouco mais para dentro, encontra-se a casa onde ficam as turmas do quinto e sexto ano (Figura 3). Ao descer um pouco o terreno, encontram-se as salas do primeiro e segundo ano (Figura 4) e as do terceiro e quarto ano em outra casa (Figura 5). Atrás da sala do segundo ano, pode-se ver a quadra da escola. Ao contornar os espaços dos Jardim e Maternal, encontra-se a casa (Figura 6) onde ficam as salas do sétimo e oitavo ano, bem como a sala de música, de trabalhos manuais e marcenaria. Entre as casas estão alguns espaços verdes, com plantas, árvores e até mesmo brinquedos.

Figura 1 - Secretaria, sala dos professores e sala do nono ano.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler

Figura 2 - Vista das casas do Jardim e do Maternal.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler

Figura 3 - Casa onde ficam as salas do quinto e sexto ano.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Figura 4 - Vista lateral da sala do primeiro ano.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Figura 5 - Vista das salas do terceiro e quarto ano.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Figura 6 - Lateral da casa onde ficam as turmas do sétimo e oitavo ano. Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Segundo o PPP, a proposta da escola é despertar na criança o gosto pela aprendizagem, respeitando seu ritmo e as fases do desenvolvimento humano em sua totalidade. Além de valorizar a arte em seu ensino, as manifestações criativas e artísticas permeiam todo o conteúdo pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Os interiores das salas são muito parecidos, sempre bem arejados e claros, com mesas e cadeiras de madeira, a mesa do professor, um armário para guardar materiais e atividades, uma pia com água filtrada, um local para guardar os copos das crianças e um quadro negro que se abre como uma janela - comum em escolas Waldorf (Figura 7). Na parte de fora do quadro o professor deixa um desenho permanente feito em giz e que remete à matéria que está sendo dada na época, do lado de dentro é onde o professor escreve o que será trabalhado no dia.

Figura 7 - Quadro para Época de História das Civilizações Antigas (Índia), do quinto ano Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

A mesa do professor contém seus materiais pessoais, mas também uma vela que é acessa quando uma história vai ser contada, bem como algum pequeno instrumento que é utilizado para anunciar alguma atividade importante. As cortinas são sempre de material natural e de cores bem claras. De maneira geral, os ambientes das salas são aconchegantes, simples, arejados e de cores suaves, o que traz a sensação de acolhimento e bem-estar.

Em relação aos professores entrevistados para essa pesquisa, dois deles são homens e quatro são mulheres. Todos possuem curso superior em licenciaturas e fizeram ou estão realizando o curso específico para professores Waldorf[24]. Em relação ao tempo de experiência como docente, o tempo varia entre 6 a 26 anos de experiência na área dependendo do professor. Os professores lecionam na parte da manhã e permanecem algumas tardes na escola para reuniões específicas. Nenhum dos professores trabalha simultaneamente em outra escola, portanto, possuem dedicação exclusiva à escola analisada.

[24] Nas escolas Waldorf é sempre primordial que os professores possuam um curso específico para professor Waldorf, que é realizado em vários módulos e pode ser encontrado em diferentes cidades do Brasil. Essa formação não retira a obrigatoriedade do professor ser formado em um curso superior, é apenas complemento e muitas vezes requisito para poder exercer a docência nessas escolas.

4. O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF: UM OUTRO OLHAR

Antes de iniciar a análise dos dados em relação às representações do brincar e seus elementos constitutivos na Pedagogia Waldorf, esse capítulo também introduz alguns fundamentos chave da Antroposofia, ciência que guia essa pedagogia e outras áreas do saber, para que sirvam de base para o entendimento da criança, seu desenvolvimento e consequentemente seu brincar. Esse capítulo não tem o intuito de apresentar a Antroposofia em profundidade, mas apenas introduzir seus principais conceitos para melhor entendimento dos dados coletados.

4.1 ANTROPOSOFIA: UMA NOVA VISÃO SOBRE A HUMANIDADE

Entregar-se à matéria
Significa triturar almas.

Descobrir-se no espírito
Significa unir homens.

Contemplar-se no Homem
Significa edificar mundos.

Rudolf Steiner (2013, p.94)

Rudolf Steiner, nascido em 1861 na fronteira da Áustria com a Hungria, foi o grande idealizador da Pedagogia Waldorf e da ciência por ele denominada como Antroposofia. Observador desde muito pequeno, Rudolf Steiner entrou aos 18 anos para a Escola Politécnica de Viena, onde estudou matemática, ciências, literatura, filosofia e história, desenvolvendo um interesse especial por Goethe. Doutorou- se em Filosofia e posteriormente, em 1891, sua tese de doutorado ampliada - *Verdade e Ciência* - foi publicada com o foco no tema da teoria do conhecimento. Em 1894 publicou sua produção filosófica principal: *A Filosofia da Liberdade*. Sua obra é constituída por mais de 350 volumes, que incluem desde livros escritos a punho até transcrições de mais de 6000 palestras proferidas pela Europa. (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2018).

Steiner dedicou-se ao desenvolvimento de um caminho de conhecimento sobre o Homem, a Natureza e o Universo, que denominou de **Antroposofia** (do grego “anthropos”, homem, e “sophia”, sabedoria), cujo objetivo é a conscientização da verdadeira essência humana. A Ciência Espiritual Antroposófica busca conhecer o ser humano de uma maneira mais ampla e compreendê-lo em sua totalidade – corpo, alma e espírito. Dessa forma, ela amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional e pode ser aplicada em praticamente todas as áreas da vida humana.

A Antroposofia reconhece os grandes avanços e méritos da ciência que nos aproximaram dos fenômenos naturais, porém questiona o distanciamento do ser humano que a mesma causou através de seus métodos. Esse distanciamento diz respeito ao afastamento gradual do homem em relação a si mesmo, uma vez que a ciência propicia o entendimento do mundo de uma forma racional e quantitativa, enquanto aspectos da essência humana não são levados em consideração com a mesma importância. Segundo Steiner (2014a) a ciência se ocupa em experiências no ser humano sempre por medidas externas como a observação e análise de seus processos exteriores, no entanto, a visão sobre o homem acaba sendo superficial, uma vez que seu interior ainda não é compreendido, pois a ciência moderna não consegue revelá-lo através de seus métodos tradicionais.

Por ser uma ciência do Cosmo relacionada com homem, a Antroposofia é uma linha de pensamento que aborda o ser humano além do material. A materialidade também é outra crítica levantada em relação à ciência moderna, que procura enquadrar o ser humano em um sistema de regras e interpretá-lo apenas a partir de sua materialidade. A Antroposofia, procura entender o homem sob um enfoque mais ampliado, contudo, seus métodos não deixam de ter um rigor científico para compreender para além do material.

Através de seu método, a Antroposofia chega ao fato de que o universo e o homem não são constituídos apenas de matéria e energia física, mas descobre um mundo espiritual estruturado de forma complexa em vários níveis. Os seres humanos, por exemplo, possuem um nível de “substância” espiritual mais complexa que os animais e plantas, por isso se distingue deles. Ela também descreve seres puramente espirituais, que não têm expressão física e que atuam em diferentes níveis de espiritualidade. Esse mundo espiritual pode ser compreendido conscientemente por meio de uma observação direta supra sensorial. Para a Antroposofia, o mundo espiritual pode ser observado com tanta clareza quanto o mundo físico quando desenvolvidos individualmente órgãos de percepção – já latentes em todos os seres humanos. Esses órgãos de percepção são expandidos por exercícios propostos de meditação, baseada na atividade do pensamento consciente – conservado em sua clareza e controlado a ponto de não depender de conceitos e imagens provenientes do mundo físico. (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2018).

A cosmovisão antroposófica ainda preconiza quatro características humanas a serem desenvolvidas: consciência, autoconsciência, individualidade e liberdade. Devido sua abrangência, a Antroposofia se estende à várias áreas do conhecimento através de sua aplicação prática, principalmente na Medicina, na Farmacologia, na Arquitetura, na Arte, na Agricultura e na Educação. A mais popular dessas realizações foi a Pedagogia Waldorf, criada em 1919 e que será melhor abordada posteriormente.

Para entender as premissas da Pedagogia Waldorf, precisamos antes abordar sobre a concepção de Homem para a Antroposofia. Sobre a entidade humana, Steiner postula que o homem é um ser físico, anímico e espiritual, cuja constituição é formada por quatro membros ou corpos, sendo apenas um deles acessível aos nossos sentidos (corpo físico) e os outros três suprassensíveis.

O *corpo físico* é comum com todos os reinos da Natureza (mineral, vegetal e animal), inclusive no Homem. Devemos, primeiramente, considerar que nosso corpo físico é constituído de matéria e de outras substâncias. Esse conjunto de substâncias e suas composições formam o reino mineral, que está contido em todos os outros seres dos outros reinos (vegetal, animal e humano). Os fenômenos desse reino são explicados por leis e conceitos físicos, químicos e matemáticos. A diferença primordial entre os seres do reino mineral e os seres dos outros reinos é o que chamamos de vida, pois no reino mineral a vida não se apresenta em metabolismos, desenvolvimentos, reprodução ou regeneração, por exemplo. Os seres inorgânicos não têm uma evolução no tempo, além de possuírem uma existência ilimitada, uma vez que não “morrem” (LANZ, 1979; 2005).

Nesse sentido, os seres orgânicos parecem ter algo além de sua própria substancialidade. Possuem uma forma particular, uma autonomia e se desenvolvem no tempo e espaço. Para a Antroposofia, os vegetais, os animais e os seres humanos possuem um conjunto de forças vitais individualizado e delimitado, ou seja, um segundo corpo que permeia o corpo físico. A esse segundo corpo que mantém a vida aos seres e atua contra a morte, Steiner denominou de *corpo etérico* ou *corpo plasmador* ou ainda *corpo vital.* Esse corpo, portanto, não está presente nos minerais, apenas nos seres orgânicos e não é perceptível aos nossos sentidos comuns, embora a ciência espiritual pode despertá-lo pouco a pouco em plena consciência, assim como visto em épocas anteriores e por pessoas com um grau de clarividência. Vale lembrar que os esoterismos hindus, egípcios, tibetanos e gregos já reconheceram

esse corpo etérico, o que a Antroposofia faz é retomar esse conceito em termos científicos modernos (LANZ, 1979; 2005).

No entanto, algumas características diferem a planta do animal. A primeira parece como um ser adormecido, enquanto o animal está num estado de vigília, sentindo e reagindo, tendo impulsos e atitudes. As plantas, por sua vez, são abertas e expostas às forças exteriores, estão entregues às influências de fora. Para além, elas se realizam no tempo com o surgimento gradual de suas partes, enquanto o animal nasce completo. Existe então, para a Antroposofia, um veículo que as plantas não possuem, somente os animais e o homem. Esse veículo ou corpo é de uma substancialidade ainda mais refinada do que o corpo etérico. A esse corpo, terceiro membro da entidade humana, é dado o nome de *corpo astral* ou *corpo das sensações.* É ele que "permite ao animal ter sensações e reflexos, simpatias e antipatias, instintos e paixões. No homem ele torna possível toda a gama do sentir. " (LANZ,1979 p.18). É este corpo astral que dirige os grupos de animais, uma vez que os mesmos não têm individualidade, mas uma alma grupal que os direciona às mesmas reações.

Falta agora diferenciar o homem do animal. No homem aparece a verdadeira individualização, cada ser humano é diferente do outro, é único, além de possuir uma autoconsciência, ser o único que consegue pensar, que tem memória e liberdade de agir e de escolher. O homem, portanto, possui um centro autônomo, possui um *Eu* ou *Ego*. Ou seja, o quarto elemento constitutivo do homem, além dos outros três corpos inferiores, é o *Eu* que dá ao homem personalidade, pensamento, sentimentos, desejos. O *Eu* é eterno, é um elemento espiritual autônomo, portador da alma humana superior.

Após a morte, o Eu – como parcela eterna da entidade humana – permanece vivo, enquanto os outros três corpos sofrem o processo de dissolução. Essa parcela eterna se desenvolve gradualmente, segundo a Antroposofia, por meio de seguidas encarnações em outros corpos físicos, etéricos e astrais, o que possibilita o Eu obter novas experiências, se aperfeiçoar e resolver carmas.

A maneira com que os quatro corpos interagem e confluem define mais um componente da entidade humana: os temperamentos. Segundo König (2013), o temperamento pode ser descrito como a tendência do humor do indivíduo, é como se constitui a forma de reação e sensibilidades inatas de uma pessoa em relação ao mundo. Steiner refere-se às formas de temperamentos conforme Hipócrates e

Aristóteles reconheceram, porém procura significá-los e caracterizá-los. Os quatro temperamentos são: colérico, sanguíneo, fleumático e melancólico.

Segundo Steiner, existem duas qualidades que constroem o temperamento: excitabilidade e energia. A excitabilidade indica um maior ou menor grau de sensibilidade, enquanto a energia indica poder e força. O colérico possui grande energia e grande excitabilidade, o melancólico possui grande energia e pouca excitabilidade, o sanguíneo possui pouca energia e grande excitabilidade e o fleumático pouca energia e pouca excitabilidade (KÖNIG, 1993).

Os temperamentos regem o comportamento humano e por volta dos vinte anos de idade, a formação do temperamento está concluída. Segundo Steiner (1994b, p.28), os temperamentos agem nos adultos:

> Se por seus destinos o eu do homem se fortalece a ponto de suas forças predominarem na natureza humana tetramembrada e reina sobre os outros membros, surge o temperamento colérico. Quando ele sucumbe em especial às forças do corpo astral, então atribuímos ao homem um temperamento sanguíneo. Quando o corpo etérico ou vital atua em excesso sobre os outros membros, imprimindo sobremaneira sua natureza ao homem, surge o temperamento fleumático. E quando o corpo físico, com suas leis, é especialmente predominante na natureza humana, de modo que o núcleo essencial não é capaz de superar determinadas durezas desse corpo, trata-se de um temperamento melancólico. (STEINER, 1994b, p. 28)

Entretanto, as colorações temperamentais nas crianças podem se dar de maneira diferente, uma vez que o temperamento duradouro apenas está finalizado por volta dos vinte anos. Nas crianças, os temperamentos se manifestam de maneira distinta em relação às interações com os membros da entidade humana:

> Nas crianças a correspondência entre a predominância dos corpos e a definição dos temperamentos difere, sendo relacionada à predominância do *eu* com o temperamento melancólico, do *corpo etérico* com o temperamento sangüíneo, do *corpo físico* com o temperamento fleumático e do *corpo astral* com o temperamento colérico (STEINER, 2003c, p. 53).

Vale ressaltar que um membro da entidade humana sempre exerce influência sobre o outro, e o qual predominar, caracterizará o temperamento da pessoa. Por isso, todos abrigam os quatro temperamentos em sua personalidade, porém um deles é mais nítido que os demais. As observações de Steiner também possibilitaram relacionar os temperamentos com comportamentos e tipos físicos específicos. Na

Pedagogia Waldorf, a base para o desenvolvimento saudável da criança também perpassa a compreensão da sua maneira de ser, o que inclui seu temperamento. Os temperamentos na educação devem ser equilibrados.

A criança sanguínea tem algo de alado, parece estar mais à vontade no ar do que na terra, seu ritmo, respiração e pulso são mais rápidos. Já a criança melancólica tem seu corpo pesado demais, caminha arrastando os pés e curvada com a cabeça baixa. A criança colérica tem o queixo avançado, sonha consigo mesma e o nervosismo é sua fraqueza. Por fim, a criança fleumática é a que mais se aproxima da natureza, as funções vegetativas do seu corpo funcionam sadiamente, possui certa inércia e sonolência. De maneira geral, os temperamentos na Pedagogia Waldorf, pressupõe uma educação compreensiva, que não enquadre a criança, mas que possua o entendimento das forças que a plasmam (HEYDEBRAND, 2013).

A ciência antroposófica ainda declara que os seres humanos não possuem apenas cinco sentidos, mas sim doze. São eles: tato; vida; movimento; equilíbrio; olfato; paladar; visão; térmico; audição; palavra; pensar; Eu. Segundo Steiner (2003a) os sentidos podem ser agrupados por uma característica comum. Os quatro sentidos permeados pela atividade volitiva, ou os mais básicos, são: sentido do tato (nos dá a noção de nós próprios); sentido da vida (dá-nos a sensação de estarmos no corpo); sentido do movimento (sensação de movimento) e o sentido do equilíbrio (permite que ao movermo-nos de um lado para o outro não deixemos para trás o que vive no corpo). Outros quatro sentidos são ligados aos sentimentos, também chamados de sentidos médios: olfato; paladar; visão; térmico (calor). Os quatro últimos sentidos estão relacionados à cognição e também são chamados de sentidos superiores: sentido da audição (percebemos que cada elemento da natureza possui o seu próprio Tom, revelando a sua íntima natureza); sentido da palavra (percebemos a essência conceitual do pensamento); sentido do pensar (percebemos o pensar do outro e o nosso próprio pensar) e o sentido do Eu (nos possibilita sentir-nos unos com outro ser, passando a senti-lo como a nós mesmos).

Além dos membros da entidade humana, bem como os quatro temperamentos e os doze sentidos, Rudolf Steiner alega que a vida não segue de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos, denominados *setênios*. Em cada setênio específico, um membro da entidade humana se desenvolve de maneira singular. No

caso da educação, o professor deve dominar os conhecimentos referentes aos três primeiros setênios, ou seja, até os 21 anos.

Ao nascer possuímos nosso corpo físico, enquanto nosso corpo etérico ainda não está individualizado, esse tornando-se autônomo apenas no final do primeiro setênio e manifestando-se com a expulsão dos dentes de leite. Essa manifestação do corpo etérico, aproximadamente aos 7 anos de idade, indica que novas forças, tais como raciocínio e memória, já podem ser utilizadas para novas funções, inclusive é nessa idade que a criança entra na fase da maturidade escolar. Já o segundo setênio, dos sete aos quatorze anos, é caracterizado pelo amadurecimento do corpo astral, quando a personalidade desabrocha junto com os sentimentos e emoções e se faz autônomo e desenvolvido com a chegada da puberdade. Já o terceiro setênio – dos quatorze aos vinte e um anos – é caracterizado num indivíduo mais interiorizado, que entra em choque com o que o cerca. Nessa fase é o Eu que vai ganhando amadurecimento junto ao espírito crítico e ao raciocínio. É por volta dos vinte e um anos que o indivíduo conquista sua plena maturidade.

4.2 A PEDAGOGIA WALDORF: UMA NOVA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Com as transformações resultantes da Primeira Guerra Mundial, novas necessidades surgiram e abriram possibilidades para a Ciência Espiritual expandir em outros círculos, sendo um deles na educação. Em abril de 1919 Steiner foi convidado por pelo chefe da Fábrica de Cigarros Waldorf-Astória, Emil Molt, em Stuttgart para falar sobre uma escola única de 12 séries para todas as classes sociais, edificada no conhecimento profundo do homem. Nascia ali a primeira Escola Waldorf.

A Pedagogia Waldorf, que pode ser considerada como uns dos maiores movimentos educacionais independentes do mundo, presente em mais de 80 países, é um movimento que procura retomar o objetivo primordial da pedagogia: a formação do ser humano. A crítica da Pedagogia Waldorf recai no sistema tecnocrata de educação, cujo foco está em conceitos biologistas sobre o ser humano e em uma visão materialista, o que resulta numa passividade mental do homem perante o mundo. A sua proposta, portanto, é estar longe do atrofio gerado pelo raciocínio mecanizado e lançar-se ao desenvolvimento saudável e integral do ser humano. Assim como afirma Steiner (2014b, p.28):

> Pedagogias integrais não podem ser estipuladas a partir do intelecto, pedagogias integrais também devem ser o resultado de toda a natureza do ser humano; não só da observação exterior intelectual, mas sim de toda a natureza humana que vivencia profundamente e interiormente os mistérios do universo.

O ponto de partida dessa pedagogia é a educação para liberdade, que visa desenvolver o ser humano de uma maneira holística, considerando seu físico, seu intelectual, seu emocional, seu artístico, seu anímico e seu espiritual. A observação íntima da criança é peça fundamental para que a Pedagogia Waldorf ocorra, além de seguir a premissa básica de respeitar o desenvolvimento infantil. Ou seja, o intuito da educação é formar um ser humano autônomo.

Entender a Pedagogia Waldorf é estar aberto aos detalhes que a constituem. Sua metodologia está muito centrada na experimentação, portanto, a criança vivencia aquilo que aprende, não de forma pronta e conceitual, mas prática e com significado. A sensibilidade artística é outro ponto fundamental, além da valorização e contato com a natureza. Não existe avaliação em formato de provas ou testes até o oitavo ano, pois o professor tem conhecimento muito próximo do aluno para poder acompanhá-lo em sua dificuldade, afinal, a proposta é que o mesmo professor acompanhe os mesmos alunos do 1º ao 8º ano, no caso do Ensino Fundamental. A partir do nono ano, cada matéria possui um professor específico, o que vai preparando os alunos para o Ensino Médio, inclusive as provas e testes começam a ser mais frequentes.

Nas escolas Waldorf o currículo não é fragmentado a ponto de criar uma rotina nas aulas, mas leva em consideração o ritmo diário. O conteúdo não é dado de forma fragmentada, mas sim em épocas, o que possibilita uma imersão e maior envolvimento com o tema. O livro didático não é utilizado nas aulas, pois todo o conteúdo é dado através da palavra do professor. Todo o conteúdo escrito é construído pelo próprio aluno, no chamado caderno de época, onde reúne-se o resumo de um período de aula. As ilustrações que compõe os cadernos são obras das próprias crianças, o que os faz verdadeiras obras de arte, criada pelo próprio aluno, de maneira única.

A Pedagogia Waldorf também estrutura sua prática com muitas atividades artísticas, de forma que o ensino seja realizado em um sentido estético. Isso se deve

ao fato das matérias artísticas e manuais estimularem os alunos às ações e sensações, agindo de maneira terapêutica quando exercitadas frequentemente. Nesse sentido, os usos da vontade, da fantasia, da coordenação e do senso estético, atuam contrariamente à forma de pensar mecanicista e abstrata. Assim, a pedagogia segue duas correntes artísticas: a plástico-pictória e a poético-musical. A primeira trabalha mais na individualização do homem, enquanto a segunda trabalha na socialização, o que as faz serem complementares (STEINER, 2003b).

A Pedagogia Waldorf é vista como uma arte pedagógica fundamentada no verdadeiro conhecimento do ser humano e nesse sentido, Steiner considerou três principais atividades anímicas do homem: o *pensar*, o *sentir* e o *querer*, que devem ser desenvolvidos e equilibrados durante o processo educacional. O pensar, correspondente à atividade consciente e é exercitado pela linguagem cognitiva, já o sentir, correspondente à atividade inconsciente e é exercido por meio de imagens que se dirijam à imaginação e, por fim, o querer, corresponde à consciência onírica (semelhante à consciência que temos ao sonhar) e é desenvolvido pela linguagem corporal (STEINER, 2003a).

Segundo Lanz (1979), essa visão tripartida também permite fazer algumas relações com o corpo físico, uma vez que o mesmo pode ser considerado pela composição da cabeça, do tórax e do abdome (acrescentado dos membros). Na cabeça está o sistema neuro-sensorial, além de ser o ponto de maior concentração das atividades de percepção e de pensamento. O metabolismo encontra sua centralidade na região abdominal, incorporando o mundo material ao organismo (alimentação e digestão, por exemplo) e, portanto, se relacionando com o meio ambiente, além dos membros serem responsáveis pela motricidade. Entre os polos do pensar, representado pela cabeça e do querer, representado pela região abdominal e membros, encontra-se uma atividade intermediária: o sentir, ligado ao coração e ao sistema rítmico-circulatório. Ou seja, essas três atividades anímicas possuem centros de atuação, mas se interpenetram, fazendo o corpo humano ser uma imagem dessa tripartição.

As três atividades anímicas são sempre levadas em consideração na forma em que um conteúdo vai ser dado em sala de aula. Por exemplo: se a turma está na época de Matemática, o professor sempre vai apresentar o conteúdo recorrendo a algo que desperte o sentir nas crianças, nesse caso, pode ser através de uma história

ou imagem. Ao aprenderem a tabuada, por exemplo, o professor conta a história de um duende chamado Mutiplix, que possui uma mina de pedras preciosas e precisa levá-las de alguma maneira. Se o professor está trabalhando a tabuada do dois, vai dizer que a estratégia do duende é pegar de duas em duas pedras e colocá-las em um saquinho. Depois o professor pode fazer isso de verdade, levar várias pedras coloridas e pedir para que os alunos contem de dois em dois. Depois pulam na corda os múltiplos do dois e aprendem antes com o corpo do que com o abstrato e intelectual. Na aula seguinte, ao pedir que os alunos relembrem o conteúdo da aula passada, o professor está focando no pensar. Depois, quando o professor propõe exercícios de tabuada (após o sentir e o pensar já terem sido vivenciados), coloca em ação o querer, que é justamente o fazer da criança em relação ao que aprendeu.

Essas três atividades vivem na alma e quase nunca são compreendidas verdadeiramente (STEINER, 2013), por isso, na Pedagogia Waldorf elas devem ser levadas em conta, principalmente na ação do professor junto ao aluno. Entre o pensar e o querer existe uma polaridade, que é medida pelo sentir. O pensar está ligado à observação sensorial, o que pressupõe um afastamento do indivíduo em relação ao objeto, o que Steiner denominou de *antipatia*, uma vez que o objeto visto está fora de nós, nos remetendo ao passado. Já o querer nos remete a uma direção de futuro, justamente para nos unir ao que queremos, o que nos gera um sentimento de *simpatia*. E por fim, o sentir é dirigido ao presente, ao momento, está no meio do pensar e do querer. Segundo Steiner (2014a, p,73):

> "[...] com o objetivo de transformar o pensar morto num pensar vivo, o pensar neutro num pensar pleno de caráter, o pensar natural, inorgânico num pensar pleno de caráter e impregnado pelo ser humano inteiro, ou seja, transformá-lo num pensar 'humano'.

É justamente no sentir que o professor deve estar muito atento, recorrer de forma adequada à essa terceira força anímica, proporcionando momentos de admiração, surpresa, humor, seriedade, contemplação e expectativa. Se o professor atua diretamente nos sentimentos dos alunos, está agindo indiretamente sobre o conhecimento (pensar) e sobre a vontade (querer).

Diante da complexidade do desenvolvimento infantil, um dos cernes da Pedagogia Waldorf é justamente a relação aluno-professor e o conhecimento do docente em relação aos aspectos específicos da infância. A arte do professor consiste

em saber trabalhar cada fase do desenvolvimento, para conduzir a criança harmonicamente. O professor deve ter consciência da responsabilidade que tem diante da turma, bem como a criação de uma relação íntima e respeitosa com cada aluno.

Tendo como ponto de partida o conhecimento da criança e seu desenvolvimento em diferentes aspectos, a Pedagogia Waldorf educa a criança de modo com que a mesma esteja prepara para o trabalho prático da vida, formando um ser humano cultivado em suas potencialidades individuais e sociais. Essa prática pedagógica possibilita uma maior valorização da integração social e da cooperação; um maior envolvimento da família na educação dos filhos; a utilização da arte, da música e do movimento como elementos que permeiam o ensino; um currículo que proporciona um desenvolvimento adequado em diferentes faixas etárias e professores em um constante processo de autoeducação.

4.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O BRINCAR NA PEDAGOGIA WALDORF: UMA NOVA PERSPECTIVA

"Se a criança é capaz de se entregar por inteiro ao mundo ao seu redor em sua brincadeira, então em sua vida adulta será capaz de se dedicar com confiança e força a serviço do mundo."
Rudolf Steiner

Ao enxergar a criança de maneira holística e com respeito ao potencial individual de cada uma, a Pedagogia Waldorf possibilita um currículo e uma prática pedagógica harmônicos. O que é apresentado para criança depende de sua maturidade corporal, anímica e espiritual, assim, tudo acontece no momento certo, pois o desenvolvimento saudável é a premissa para essa pedagogia. Respeitam-se as vivências interiores da criança bem como suas trocas com o mundo e, por isso, o brincar também tem um lugar central e preponderante na Pedagogia Waldorf.

Steiner (2000, p. 66) afirma que durante a infância, "o brincar jorra da organização humana com verdadeira seriedade" e por isso, não se deve introduzir na escola brincadeiras artificialmente preparadas para o ensino (STEINER, 2003b) ou elementos predominantemente intelectuais – uma vez que a intelectualidade ainda não é orgânica na criança (STEINER, 1994a), ou seja, o que vem da criança através do brincar é o que deve ser levado em consideração e respeitado. "A brincadeira

requer, de fato, que realmente se perscrute a natureza infantil.” (STEINER, 1994a, p.7).

Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf oferece o espaço e tempo necessários para que o brincar seja preservado e vivenciado no cotidiano escolar. Da mesma forma, os professores são orientados à observação íntima da criança, o que inclui sua atividade brincante. Ainda segundo Steiner:

> “Quem tem o dom de observar as tendências que a criança desenvolve ao brincar, consegue prever muito de sua futura constituição psíquica, de seu caráter, etc.; em que medida o ser humano pode destacar-se nesta ou naquela direção, é algo que se pode perceber na maneira como a criança brinca.” (STEINER, 2008, p. 128)

Ou seja, observar o brincar é primordial para desenvolver um ser humano saudável. Segundo os professores entrevistados, a observação do brincar na escola analisada se dá, principalmente, com as crianças do Jardim de Infância e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o Entrevistado M, ele observa e acompanha o brincar pois as crianças se tornam ainda mais verdadeiras nesse momento, elas expressam algo que está realmente em seu ser e possibilitam percepções que não são vistas em sala de aula. Ainda segundo a Entrevistada J, no brincar aparece muita coisa, as crianças se revelam muito.

É consensual entre os professores entrevistados que a escola possui um posicionamento claro sobre a importância do brincar e que o mesmo é sempre possibilitado. A própria formação Waldorf aborda a importância do brincar e existe um consenso entre os docentes de que o brincar está relacionado com o desenvolvimento saudável e integral. Discussões sobre o tema são sempre feitas em reuniões, com o intuito de discutir sobre alguma brincadeira que não seja saudável, por exemplo.

O próprio Projeto Político Pedagógico aborda diversos aspectos relacionados ao brincar. A observação das crianças é constata como parte da prática pedagógica, o que inclui a observação dos momentos brincantes[25]. O brincar também está incluído no tópico de “Diagnóstico de Bem-Estar e Saúde” como aspecto a ser considerado no desenvolvimento da criança, junto com o desenvolvimento dos sentidos; imitação;

[25] “Observamos ela [criança] no meio da roda, no brincar do pátio, no brincar dentro, ou seja, em todos os aspectos. Ao nos reunirmos para a observação da criança, é feita uma coleta de dados tentando ampliar o nosso ponto de vista, nossa perspectiva individual, tentando nos ater ao que nos chamou de fato a atenção. ”

desenvolvimento motor; fala; comportamento social; atenção e concentração; e prontidão pictória.

Ainda no PPP o brincar é colocado com grande relevância e seriedade:

> O brincar é tão sério e importante para a criança quanto o trabalho para o adulto. A diferença consiste em que o brincar forma e transforma a própria organização do ser humano e, no trabalho, o ser humano forma e transforma o mundo externo.

Diante do fato da Pedagogia Waldorf se apropriar tão seriamente e respeitosamente do brincar na educação, cabe-nos agora aprofundar e detalhar o que é de fato o brincar dentro dessa perspectiva. Vale ressaltar que as análises foram realizadas com o intuito de alcançar os objetivos propostos por esse trabalho: compreender e analisar as representações sociais do brincar no contexto de uma escola Waldorf; compreender teoricamente como a proposta pedagógica Waldorf aborda o brincar e como ele está presente na escola analisada; e definir quais os elementos constitutivos do brincar na escola Waldorf analisada. Como descrito no capítulo da metodologia, a análise e conteúdo contou com a triangulação das entrevistas realizadas com os professores, do Projeto Político Pedagógico e da observação realizada.

As representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de conceitos articulados, cuja função é dar sentido à realidade. Em um primeiro momento serão apresentados os conceitos dos professores em relação ao brincar de uma maneira mais geral, utilizando as respostas baseadas nas temáticas “Caracterização do brincar” e “Significação do brincar” presentes nas entrevistas. Esses conceitos foram baseados apenas em torno do que os entrevistados mencionaram sobre “o que é o brincar”. Assim, seguem os conceitos sobre o que é o brincar para cada um:

> Entrevistada F: o brincar é “como o trabalhar para o adulto”; “é saúde, é vida, é o puro aprendizado”.
>
> Entrevistado M: “Eu vejo que o brincar é uma manifestação espontânea”; é “expressão da fantasia”, brincar é “expressar a sua alegria interna”; “O brincar é um campo de aprendizado social, através de um movimento espontâneo e da criatividade das crianças. ”
>
> Entrevistado A: “O brincar, para a criança, é uma coisa séria; “é algo tão fundamental, quanto comer; beber água, quando está com sede”; É uma maneira dela se expressar livremente e construindo a sua própria identidade,

> a sua relação com os colegas, a sua relação social; e descobrindo o mundo adulto, também; Brincar é um ensaio para a vida. ”
>
> Entrevistada A: “Brincar, eu entendo que é uma atividade bem espontânea, natural; é, que envolve a fantasia, o movimento; o movimento da mente por causa da fantasia, também; mas, também, o movimento corporal; É básico, é o trabalho deles; É uma atividade que constrói, vai construindo a identidade da criança.; Eu encaro o brincar na escola, com as crianças, como uma respiração; é onde eles estão mais vivos, assim, presentes, espontâneos. ”
>
> Entrevistada J: “Brincar. Sim, de uma forma bem genérica, e... genérica e também profunda, o brincar, para mim, significa ser feliz. Eu diria assim, que um ser humano que não brinca, é um ser humano fadado a fracassos na vida; Olha, para mim, o brincar na escola, ele é o que traz harmonia. ”
>
> Entrevistada M: “O brincar sempre envolve: uma criança sozinha, no seu mundo imagético. Ou, duas, três, ou até um grupo bem maior, com uma proposta de diversão. ”

No entanto, ao longo da realização das entrevistas, das observações e da leitura crítica do PPP, percebeu-se que a representação social do brincar na Pedagogia Waldorf e na escola analisada, ultrapassa a simples caracterização respondida em perguntas específicas sobre “o que é o brincar”. Ou seja, as representações sociais do brincar ultrapassam a conceituação do mesmo, as representações demonstram uma realidade manifesta para além de um conceito fechado. Dessa forma, as análises dos instrumentos permitiram identificar alguns elementos indissociáveis que constituem o brincar nessa pedagogia. Tais elementos são característicos da própria teoria antroposófica e constituem a representação sobre o brincar.

Ou seja, o brincar é um todo que engloba elementos específicos quando analisado na Pedagogia Waldorf. A fim de possibilitar uma visão total desse brincar, os elementos que o constituem foram separados em **categorias**[26] para uma melhor compreensão didática. Assim, em cada categoria, o elemento constituinte do brincar é apresentado teoricamente pela própria ciência antroposófica, contextualizado dentro da prática pedagógica e finalmente relacionado com o brincar através das falas dos professores, da observação realizada e do PPP. Chegou-se então, aos seguintes elementos ou categorias constituintes do brincar para a Pedagogia Waldorf: **ritmo**; **desenvolvimento integral; imaginação** e **natureza**, como mostrado na Figura 8.

[26] As categorias surgiram a partir da Análise de Conteúdo descrita no Capítulo 3.

Para cada elemento constituinte do brincar, duas ou três subcategorias estão relacionadas ao mesmo.

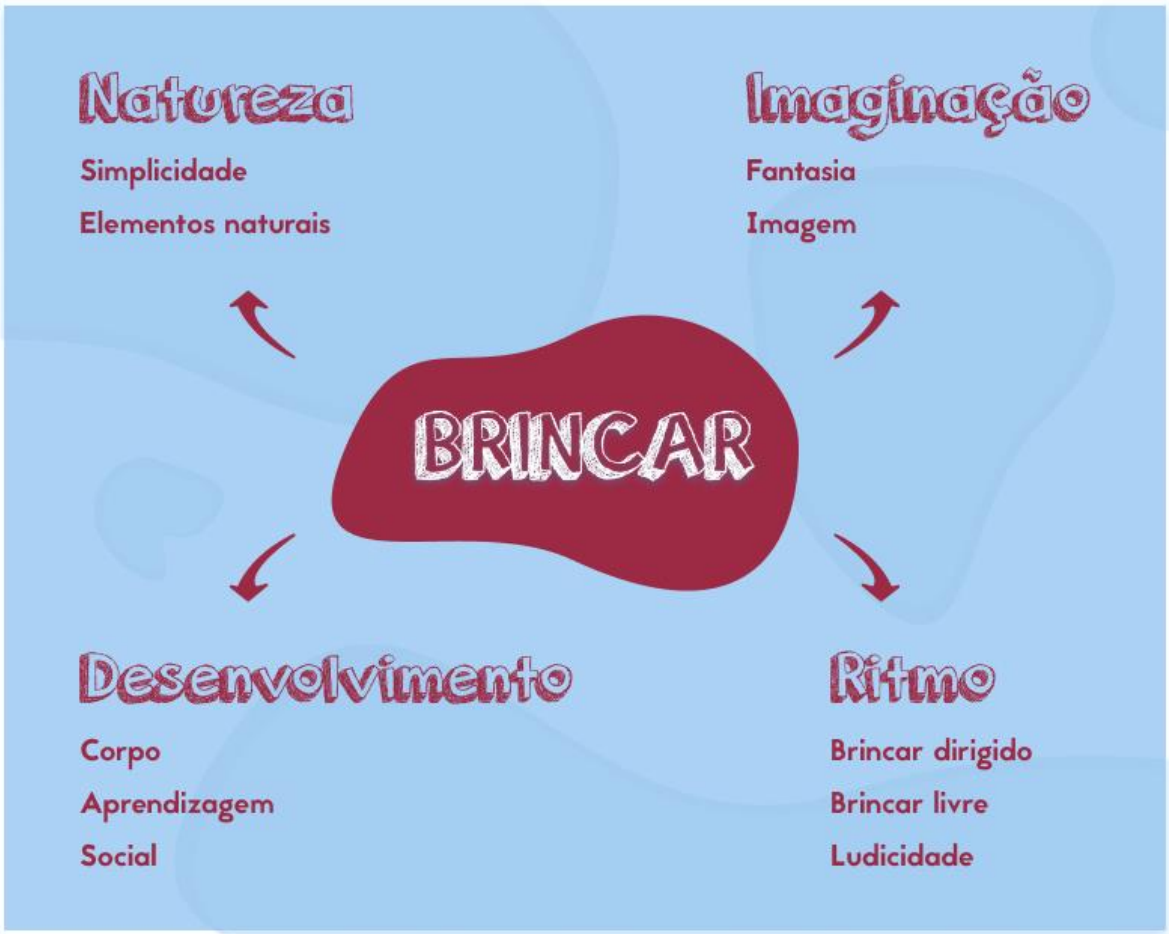

Figura 8 - Elementos constituintes do brincar na escola analisada.

Dessa maneira, as representações sociais sobre o brincar encontradas à luz da TRS formam um todo constituído por quatro elementos centrais. Desses elementos centrais derivam algumas subcategorias que se relacionam diretamente ao brincar. Nos próximos tópicos, cada elemento constituinte abordará como a Pedagogia Waldorf utiliza desses elementos em sua prática pedagógica e como o mesmo se relaciona ao brincar.

4.3.1 O ritmo na Pedagogia Waldorf e o brincar: uma alternância necessária

O brincar na Pedagogia Waldorf foi identificado como parte de um aspecto fundamental para essa pedagogia: o ritmo. O ritmo pauta nossa vida, a própria natureza segue uma ordem rítmica, assim como o Universo e o ser humano. Vivemos sob um rítmico cósmico solar e lunar, estamos sob influência de ritmos como o dia e a noite, as estações do ano, os dias da semana e as fases da lua. Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf preza e cultiva o ritmo no dia a dia escolar. A criança também possui seu ritmo diário e o mesmo deve ser preservado a fim de garantir um desenvolvimento saudável.

Diferente da rotina, o ritmo permeia todo o ensino Waldorf. Para que ocorra um processo vivo de aprendizagem, considera-se fundamental o fomento de um ritmo adequado, presente na **alternância** sadia entre a atividade intelectual e prática, entre a concentração e a expansão, entre o observar e o participar, entre o movimento mais expansivo e o mais contido, entre recordação e o esquecimento, entre o esforço e o descanso. Ou seja, o ritmo que permeia todo o ensino é como um grande inspirar (concentração) e expirar (relaxamento), planejado cuidadosamente para a prática educativa diária, semanal, mensal e anual. O tempo de organização do processo educativo proporciona a harmonia entre aprendizagem e os ritmos do desenvolvimento infantil.

No primeiro setênio, mais especificamente no Jardim de Infância, cabe aos "jardineiros (as)"[27] realizarem atividades que se repitam numa sequência que permitam a criança sentir-se segura e confiante, criando um hábito diário das atividades que são realizadas. O tempo e o espaço são vividos mais organicamente, através do ritmo impresso na repetição das atividades. As atividades dirigidas pelo professor são compostas por elementos lúdicos, que permitem a fruição da energia interior das crianças e consistem em pinturas em aquarela, contação de história, produção de pão, pintura, modelagem, jardinagem, preparação e organização do lanche, rodas rítmicas e desenho livre, por exemplo.

Outra atividade central nos Jardins de Infância, tratada com muita relevância pela Pedagogia Waldorf, é o brincar livre, aqui caracterizado como uma atividade expansiva que ocupa lugar essencial no ritmo de cada dia. O brincar livre, não dirigido ou proposto, tem valor grandioso no primeiro setênio, pois respeita o impulso interior natural da criança em adaptar-se ao ambiente, em tornar-se humana, em atender

[27] Professores responsáveis por conduzir o Jardim de Infância.

suas necessidades evolutivas momentâneas, em dominar sua corporeidade, em interagir com seus colegas e estabelecer relações sociais. Segundo a Entrevistada F, o tempo desse brincar livre leva de uma hora a uma hora e meia em um espaço (Figura 9) com muita grama, árvores e grandes brinquedos.

Figura 9 - Espaço externo onde ocorre o brincar livre do Jardim de Infância Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Figura 10 - Espaço externo onde ocorre o brincar livre do Jardim de Infância

Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Segundo o PPP da escola, o brincar livre no primeiro setênio é visto como o maior e melhor estimulador para um desenvolvimento que esteja de acordo com a maturidade etária e as capacidades individuais da criança. “O impulso natural interior da criança para aprender a se tornar humana, para adaptar-se e adequar-se ao ambiente, encontra evasão no brincar livre.” A atividade lúdica, portanto, corresponde às necessidades evolutivas da criança, que segue inconscientemente e instintivamente os estímulos de uma sabedoria corpórea.

Esse brincar livre harmoniza-se com a faculdade de imitação presente na criança até sete anos, pois é na brincadeira que a imitação vai ganhando consciência, quando os acontecimentos vividos em diferentes ambientes vão sendo representados através das brincadeiras (CARLGREN; KLINGBORG, 2014). Cabe então ao professor possibilitar o tempo e espaço para esse brincar livre, assim como atividades que permitam a imitação por parte das crianças[28]. Ainda segundo o PPP, cabe aos educadores criar o ambiente e as condições para o **processo autoeducativo** da criança no brincar livre. O ambiente deve ser propício para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, que se formam de acordo com a qualidade de estímulos.

Uma vez que a criança já está preparada para o Ensino Fundamental, o brincar na Pedagogia Waldorf não “morre” instantaneamente, ou é trocado por conteúdos rígidos, mas sim permeado por todo o ensino, mantendo vivo o ritmo das aulas e sua vivacidade. Enquanto no Jardim de Infância o brincar livre era a centralidade, agora no Ensino Fundamental ele continua existindo junto ao brincar dirigido.

Com a troca dos dentes por volta dos sete anos, as forças não atuam como antes nos processos físicos-materiais, mas tornam-se mais anímico-espirituais, atuando principalmente nos sistemas circulatório e respiratório. Nessa idade, a criança anseia um desenrolar de ritmo e compasso no próprio organismo, como afirma Steiner (2008, p.152):

> É preciso levar em conta que tudo que é oferecido à criança após a troca dos dentes seja configurado dessa maneira compassada, rítmica, de modo a poder integrar-se ao que a criança, no fundo, quer receber. [...] Se o ritmo da

[28] A relação entre imitação e o brincar está descrita mais detalhadamente no tópico sobre Desenvolvimento.

> respiração e da circulação não for tratado da maneira correta nessa idade, de certo modo será destruído para o resto da vida.

Todas as características específicas do dia a dia escolar surgem pela harmonia entre o ritmo que se forma pelo sistema de respiração com o ritmo que se encontra na circulação sanguínea. Quando o ritmo diário é considerado e passa a constituir a subdivisão do currículo e a estruturação dos horários, surgem as particularidades metodológicas da Pedagogia Waldorf. No caso do Ensino Fundamental alguns aspectos se destacam: aulas em épocas, musicalidade e exercícios artísticos.

As matérias principais, as que estão voltadas para a reflexão mental e o pensar, são ministradas em épocas, ou seja, durante três ou quatro semanas é ensinado somente uma única matéria nessa aula principal de aproximadamente duas horas, fazendo com que os alunos estejam imersos no conteúdo da época específica. Assim, em uma escola Waldorf, os conteúdos de História, Geografia, Português, Matemática, Zoologia, Antropologia, Mineralogia, Física, Química, Poesia, etc. não ficam fragmentados em um mesmo dia, mas são vivenciados unicamente e intensamente por um período mais longo.

Essa característica das aulas em épocas também compõe o ritmo diário na atividade de “esquecimento”. Segundo Steiner (2014b), quando se dedica muito tempo à memória e à reflexão, a criança se torna pálida e cansada, mas quando o sentimento é vivenciado, a vontade se ativa e a vivacidade permanece no ser. Por isso, a assimilação da matéria deve estar voltada ao esquecimento. Da mesma forma que esquecemos como aprendemos a escrever e não precisamos comandar nossa mão conscientemente para realizar essa atividade, assim deve ser com todo o ensino. Bem como afirmam Carlgren e Klingborg (2014), a impossibilidade de se lembrar de algo indica que as percepções e vivências submergiram e obtiveram suficiente entusiasmo no interesse: “[...] o correto esquecer desempenha um papel tão importante quanto uma boa maneira de trazer à tona e fazer lembrar. ” (p.44). Uma vez que as épocas dão prosseguimento à mesma matéria duas vezes ao ano, se tem o tempo necessário para que as crianças esqueçam.

A música também ocupa lugar central no ritmo e está integrada permanentemente no currículo da Pedagogia Waldorf. No Jardim de Infância ela está

presente nas cantigas e no kântele[29]. Ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças começam a tocar flauta doce, que os acompanha por todo o Ensino Fundamental. No 3º é o violino que passa a estar presente e nos anos seguinte passa a ser optativo. A partir do 5º ano, formam-se pequenas orquestras, também de participação optativa. A música faz parte da alma da Pedagogia Waldorf e além de estar presente nas aulas específicas de música, está também presente em diferentes momentos: ao iniciar uma aula, nas aulas de língua estrangeira, antes de comer o lanche, nas rodas rítmicas ou até para se explicar um conteúdo. Os exemplos musicais são expressos pelo canto ou por instrumentos, justamente para que os alunos entrem em contato próximo com a atividade de fazer música e a mesma estar presente de maneira contínua.

Conhecida por ser uma verdadeira arte de educar, a Pedagogia Waldorf mantém viva a arte em seu ensino. Steiner (2014a) reiterava a impossibilidade de uma pedagogia saudável se desenvolver isolada das artes. O fato de organizar o ensino de maneira artística, apela ao sistema rítmico infantil e minimiza o cansaço na criança. É o contrário do ensino que apela apenas ao intelectual, que induz a criança a pensar de maneira abstrata e que, segundo Steiner, faz entrar em ação forças orgânicas que enrijecem o ser humano interiormente, forças essas responsáveis pela sedimentação de sais, de cálcio, de ossos, tendões e cartilagens, ou seja, tudo o que solidifica o homem.

Depois da aula principal dada em épocas, as crianças se dirigem ao recreio, como momento do brincar livre sem interferência. Após seu retorno são ministradas aulas que demandam mais repetições rítmicas, tais como língua estrangeira, música, educação física, euritmia[30], trabalhos artísticos e manuais, artes aplicadas e jardinagem, por exemplo. Como descrito no PPP, o ritmo da semana tem dentro de

---

[29] "O kântele é um instrumento de cordas típico da região da Lituânia e da Finlândia e é tocado em escala pentatônica maior (Dó Ré Mi Sol La), que é tida como a primeira escala conhecida pelo homem, a escala primordial. Quando a criança nasce, e nos primeiros sete anos de sua vida, ela se encontra ligada a essa escala também. " (Instituto Ruth Salles).

[30] A Euritmia é uma arte em movimento, no qual os movimentos são executados de acordo com as leis do corpo vital. Sua atuação harmoniza e fortalece o organismo humano na medida da execução. Nas escolas, a euritmia é trabalhada em épocas, de acordo com cada faixa etária, através da ênfase da palavra, de estórias, poesia e música. Os movimentos favorecem o amadurecimento corporal da criança, assim como a destreza, organização do espaço e equilíbrio. Como arte ela se propõe a pesquisar o movimento intrínseco da linguagem poética e da música, como ele se configura no fluxo da fala e no desenvolvimento dos sons, com todos os seus matizes de sentimento, levando também em consideração o conteúdo específico expresso pelo poeta ou pelo compositor.

cada dia uma organização de atividades distribuídas e planejadas. Da mesma forma que existe uma respiração ativa quando a criança se movimenta correndo, pulando, balançando e escorregando nos espaços externos, há uma respiração que interioriza e centra a criança nos momentos de contração quando entram novamente para a sala de aula para a hora da história, do verso e da despedida.

Essa estrutura visa o melhor ritmo para os alunos, no qual o brincar também está inserido. Segundo Steiner (2008, p. 113), deve atuar na criança a sabedoria inconsciente, que ocorre quando ela brinca e quando executa movimentos mais ou menos rítmicos, "pois o rítmico facilita o relacionamento do organismo com a sabedoria inconsciente por sua posição intermediária característica, que é própria desse organismo rítmico entre a organização da cabeça e a metabólico-motora."

No caso do Ensino Fundamental, constata-se duas formas do brincar estar presente. Uma é no recreio, quando o brincar é livre e sem interferência, assim como no Jardim de Infância. Esse brincar foi relatado e considerado como muito importante na fala de todos os professores entrevistados.[31] O brincar no recreio é realmente muito livre[32] dentro do tempo estipulado para cada ano escolar, apenas com interferências necessárias em caso de segurança ou imprevistos.[33] Vale ressaltar, que o brincar livre não representa um brincar permissivo ou sem regras, é livre no sentido de as brincadeiras não sofrerem interferência dos adultos[34], mas são estabelecidos limites para a própria segurança e bem estar das crianças.

O outro é o que podemos chamar de brincar dirigido, são brincadeiras ou jogos conduzidos pelo próprio professor quando o mesmo sente necessidade de expansão durante a aula (Figura 11). Ao observar a turma do primeiro ano, notou-se a frequência em que o professor, entre uma aula e outra, conduzia os alunos para

---

[31] Agora, existe o brincar livre, também; que a gente busca fazer com que a criança, em alguns intervalos, busque, então, com a sua própria criatividade, fazer, de repente, uma casinha lá perto da natureza, ou brincar com algum outro elemento, ou a própria brincadeira entre eles, de corrida, de pegar, subir numa árvore, fazer algum movimento (Entrevistado M).

[32] E não é qualquer brincar, também, né? Você tem que deixar que a criança possa trazer as suas próprias impressões a respeito do brincar. O adulto, também, fica o tempo todo, querendo direcionar tudo: Ah, não, brinca disso. – Não, mas ele não quer. Ele não quer brincar disso aqui, ele quer brincar disso aqui. E eles têm as suas estratégias, né?

[33] Somente se for... se a gente percebe que está... que não estão sendo brincadeiras construtivas, aí a gente realmente interfere (Entrevistada A).

[34] "Elas têm já um brincar completamente livre; é acompanhado, o professor passa por perto, observa, mas sem influenciar em nada na brincadeira deles. Então, é um brincar livre, completo, né" (Entrevistado A).

brincadeiras direcionadas, tais como “lenço atrás”, corda, perna de pau, “mãe polenta”, “elefante colorido”, amarelinha, entre outras, inclusive o professor participava dessas brincadeiras propostas. O Entrevistado A também relata as eventuais brincadeiras dirigidas que ocorrem entre intervalos de aula ou quando o mesmo sente que as crianças precisam desse tempo do brincar, possibilitando brincadeiras como “Escravos de Jó” e “Corre Cotia”.

Figura 11 - Brincar dirigido. Professores batendo corda para os alunos. Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Essa condução se dá, justamente, para que o ritmo da criança seja mantido e respeitado, e só é possível, segundo a fala do Entrevistado M[35] pelo conhecimento que o professor tem sobre seus alunos e quando o mesmo percebe a necessidade de expandir. A estrutura das aulas de uma escola Waldorf permitem que o professor conduza sua turma de acordo com suas reais necessidades e que o mesmo possibilite

[35] “[...] ele é orgânico, esse processo, depende muito da condução de cada professor; então, o professor percebe que eles precisam de uma expansão; então, ele dá 10 minutos, e eles vão brincar, depois eles se recolhem. Quando eles voltam a se recolher; então, o aprendizado fica melhor, que eles... eles já expandiram.”

essa “quebra” e permissão para o brincar quando necessário, fora do horário do recreio, como evidenciado na fala da Entrevistada A[36] e do Entrevistado A[37].

O brincar dirigido também pode ser encontrado nas aulas de Educação Física, que apresenta brincadeiras específicas para cada ano escolar. De acordo com o PPP:

> 1º e 2 º ano: brincadeiras de corrida, pular corda, perna de pau;
> 3º ano: Exercícios onde enfatizam todo grupo, com saliência em nas cirandas, corridas de "pega-pega”, brincadeiras livres;
> 4º ano: Ênfase em brincadeiras corporais individuais como ginásticas em forma de ciranda, saltos leves e ritmados, exercícios com bola, corda, arcos, leves acrobacias corporais;
> 5º ano: Ênfase na compreensão da coordenação espacial. Jogos circulares, de estafeta, maior utilização de instrumentos e aparelhos, brincadeiras baseadas na fantasia, corridas do atletismo, luta grega.

A Pedagogia Waldorf também apresenta uma característica lúdica nas aulas, possível graças ao ritmo e a própria organização das mesmas, pois o tempo e a forma permitem a utilização de elementos lúdicos e artísticos. Essa ludicidade permeia os momentos em sala de aula nas contações de história, nas rodas rítmicas, no próprio conteúdo, nas músicas entoadas, nos poemas declamados, entre outras tantas atividades realizadas no dia a dia escolar. Ou seja, atividades lúdicas não necessariamente se reduzem às brincadeiras ou jogos, mas dizem respeito a momentos de entrega e integração, possibilitam vivências mais intensas, maior expressividade, estimulam a criatividade e a espontaneidade, são momentos que instauram um estado de inteireza e permitem maior fluxo de energia vital em uma sala de aula. Na Pedagogia Waldorf, não há dúvidas de que o lúdico está permeado e presente nas mais diversas atividades. Sobre a ludicidade em aula, o Entrevistado M relata que “ ela está permeando todas as nossas atividades, [...] de início com mais ênfase e depois isso vai diminuindo, gradativamente, até a adolescência. ”

O Entrevistado M, professor do primeiro ano, cita que o brincar também pode ser utilizado como um condutor do aprendizado[38] e que está presente dentro da sala

---

[36] “Aqui, eles brincam bastante, não é; na hora do recreio; às vezes, entre uma pau... entre uma aula e outra, a gente dá umas mini pausas, eles também têm essa questão de sair, e brincam um pouco.”

[37] “Claro, alguns outros momentos, eles terminam... algumas aulas de matéria, depois do recreio; e, às vezes, o professor dá uns 05 minutos... de 10 a 05 minu... de 05 a 10 minutos, de intervalo, e aí elas podem ter um mini recreiozinho, brincar; como eles chamam, de respirar lá fora um pouco, e depois voltar para a sala. ”

[38] “porque o brincar, se você consegue conduzir a criança, ele pode se associar ao aprendizado, também; ele pode ter uma maneira de, pela fantasia, pelo contexto do brincar, em que ela aprenda muitas coisas.”

de aula, inclusive cita o exemplo da aprendizagem da tabuada ao pular corda[39] e dos "Gnomos da Matemática"[40], ou seja, ao brincar a criança também pode estar vivenciando um conteúdo específico.

A Entrevistada A, professora do terceiro ano, também comenta sobre essa ludicidade que permeia o ensino Waldorf[41] e a Entrevista J, professora do quarto ano, também expõe sobre a presença de jogos e ritmos durante as aulas[42]. A Entrevistada M, professora do quinto ano, também relembra de momentos lúdicos presentes em declamação de poemas e rodas de música[43], bem como em conteúdos exigidos ao quinto ano[44]. O que fica evidente é que a atividade lúdica está sempre presente na Pedagogia Waldorf e na escola analisada, seja no brincar livre, seja no brincar dirigido ou seja na própria organização lúdica das aulas e dos conteúdos.

O brincar está imerso e permeia diferentes momentos, seguindo o fluxo do ritmo demandado pelas crianças. É notório que não existe uma ruptura do Jardim de Infância para o Ensino Fundamental, o brincar não é extinto, não morre e não é permitido apenas em horário específico. Pelo contrário, ele está presente em diferentes momentos e é permitido como movimento de expansão quando os professores entendem e sentem as necessidades das crianças. O profundo conhecimento dos alunos e consequentemente da turma, faz com que os professores tenham a plena consciência da importância em possibilitar momentos brincantes fora do recreio e de que o ensino também pode possibilitar ludicidade aliada à aprendizagem. Evidencia-se, portanto, que até o quinto ano na escola analisada, o brincar ainda permanece, de maneira talvez mais suave conforme o ano escolar, mas não desaparece ou é permitido apenas dentro de uma estrutura rígida de tempo e

---

[39] "A gente faz, por exemplo, é... a própria corda, a gente... é uma forma de brincadeira; então, a gente traz uma imagem, em que eles estão ali com a corda, e tudo; mas, ali, por exemplo, está circulando 2, 4, 6, 8; está aprendendo os múltiplos de 2, na corda."

[40]"[...] por exemplo, a imagem de um gnomo, são os gnomos da Matemática; então, eles são pequenos gnomos: da divisão, da multiplicação, da adição, da subtração; tem cores diferenciadas, eles têm um gorrinho, para cada gnomo. É uma brincadeira aquilo, porque eles têm a caverna, eles pegam as pedrinhas, mas estão aprendendo a dividir, a multiplicar".

[41] e as nossas aulas, também, são bem lúdicas, muitas delas. Então, a brincadeira está, é...meio amalgamada com o nosso... com a nossa forma de... de ensinar, de apresentar as coisas.

[42]" Dentro da sala, o que acontece, são mais, é... ritmos, jogos, né."

[43] "Só que eles também tinham o momento do brincar dirigido, que é nessa hora onde a gente fazia uma roda cantando música, recitando poemas. E esse brincar dirigido, ele se estendeu, 3º, 4º, até 5º Ano."

[44]" Ah, a gente vai ensaiar um teatro. É uma tarefa pedagógica, mas tem muita brincadeira. E, ah, a gente está na época de Matemática, vai fazer um circuito, uma corrida; também, tem muita brincadeira."

conteúdo. Dessa forma, o brincar é elemento constituinte de um dos pilares que caracterizam a Pedagoia Waldorf: o ritmo.

4.3.2 O brincar e o desenvolvimento integral: uma relação mútua

Falar sobre o brincar nos remete instantaneamente à sua relação com o desenvolvimento infantil, e na Pedagogia Waldorf não poderia ser diferente. Uma das premissas da Pedagogia Waldorf é o desenvolvimento saudável, que consiste no profundo e verdadeiro conhecimento sobre o homem e consequentemente sobre a infância. Esse desenvolvimento integral não consiste somente em um desenvolvimento cognitivo ou intelectual, pelo contrário, Steiner cria as bases da Pedagogia Waldorf visando um desenvolvimento amplo, que considera também o emocional, o social, o anímico e o espiritual. Nesse sentido, a relação do brincar com o desenvolvimento infantil se dá, justamente, nos variados elementos que constituem esse desenvolvimento, onde o brincar também está presente. Assim, cabe-nos apresentar as principais características do desenvolvimento infantil segundo a Antroposofia, para entender quando o brincar se torna peça fundamental nesse processo.

Para Steiner (2014a), a plena dedicação docente consiste no aprofundamento verdadeiro da natureza humana, constituída de corpo, alma e espírito, e por isso, é essencial que o professor aprenda a ler na criança esse verdadeiro conhecimento do ser humano. Dessa forma, o autor considera os três anos de vida – e consequentemente, os demais até o sétimo – como centrais e os mais importantes para o desenvolvimento integral do ser humano ao longo de toda sua trajetória. Steiner (2014, p.111) enfatiza: “Precisamos saber que na idade infantil se encontra o germe de toda a vida humana terrena. ” A maneira que a criança for desenvolvida nessa primeira infância irá refletir diretamente na sua vida adulta e, consequentemente, em sua saúde, pois tudo o que o adulto exerce na criança no âmbito anímico-espiritual, chega a atuar nela no âmbito físico, manifestando-se inclusive em enfermidades.

Steiner acreditava que o sistema educacional e os educadores deveriam reeducar seu olhar para o ser humano por inteiro, como uma unidade, esse seria um princípio muito importante para a educação em geral. O que ele desejava era avançar

de uma máxima educacional teórica, baseada em conceitos abstratos e passar para uma educação prática e real (STEINER, 2014a). Descreveu detalhadamente e de maneira muito completa o desenvolvimento infantil, e assim possibilitou as bases para a prática pedagógica Waldorf. A seguir, segue uma síntese do desenvolvimento infantil dos dois primeiros setênios (recorte da pesquisa), necessária para compreender sua relação com o brincar.

Nos três primeiros anos de vida são adquiridas três faculdades muito importantes para todo o desenvolvimento posterior: andar, falar e pensar. De acordo com Steiner (1994a, p.3) “aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo. ” O andar é o aprendizado da estática e da dinâmica do Homem interior em relação ao Universo (STEINER, 2000) e por isso, o mesmo não pode ser obrigado a tal atividade por métodos externos e errôneos. Conduzir amorosamente o andar contribui consideravelmente com a saúde corporal.

Já o falar desenvolve-se a partir da orientação no espaço e provém do organismo motor do homem. Primeiramente a vida se manifesta em gestos, depois os gestos transformam-se interiormente no elemento motor da fala. Por isso, o falar é um resultado do andar. Nesse sentido, no aprendizado da fala, o adulto deve ser verdadeiro, pois a veracidade da fala é captada no organismo da criança, assim, se deve evitar uma linguagem infantil dirigida à criança, uma vez que a mesma anseia ouvir algo que corresponda à autêntica linguagem do adulto (STEINER, 1994a; 2014a).

Do mesmo modo que o falar surge do andar, o pensar surge da conquista da fala. Deve-se fazer predominar a clareza do pensar do adulto para que a criança reproduza interiormente e possa extrair da fala um pensar correto. A maneira com que se conduz e se interfere nessas três atividades, reflete no desenvolvimento da vida futura, inclusive na saúde[45].

Nesses três primeiros anos, o corpo etérico ainda está inteiramente ligado ao corpo físico e a criança é um ser em que a vontade é preponderante. Essa vontade é principalmente conduzida ao movimento. Para a Antroposofia, os três primeiros anos têm uma ligação com o mundo espiritual diferente do que terá mais tarde, é a fase em

[45] Segundo Steiner (2014a), as enfermidades metabólicas são consequência da falta de amor no aprendizado do andar, os distúrbios digestivos podem ser resultantes de um tratamento insincero no aprender a falar e o nervosismo resulta do pensar confuso ao redor da criança.

que o ser humano é mais diretamente guiado pelo mundo espiritual, uma vez que essas forças suprassensíveis não terão o mesmo realce quando a vida da alma se tornar mais consciente.

Durante os primeiros sete anos de vida, pode-se dizer que o corpo, a alma e o espírito formam uma unidade na criança, ela está entregue aos seus processos vitais. Nessa idade, as crianças são como um grande órgão sensório, como afirma Steiner (2014b, p.9):

> A criança toda é um órgão sensorial. Podemos dizer que quando somos adultos sentimos o sabor na boca, no palato, na língua. A criança sente o sabor muito mais profundamente no interior de seu organismo, o órgão do paladar se estende, por assim dizer, por uma grande parte do corpo.

Aquilo que ocorre no meio ambiente atua diretamente por todo o corpo da criança, a vivência é total e não apenas isolada. Por todo o organismo da criança flui o que vem como impressões do ambiente, tudo o que vem do meio é assimilado (STEINER, 2014b). Assim, tudo o que no adulto está localizado nos sentidos, distribui-se, na criança, por todo o organismo.

Por ser um ser extremamente sensorial, a criança até sete anos não é sensível apenas às influências físicas, mas também às influências mentais. A criança sente o que pensamos à sua volta. Por isso, Steiner (2014a) escreve sobre a importância do adulto ser interiormente verdadeiro, pois a criança não se estrutura apenas de acordo com nossas palavras e ações, mas também segundo nossa atitude moral e afetiva.

Outra grande característica do primeiro setênio é o impulso para a imitação, que se torna um grande motivo básico de comportamento da criança frente sua realidade. “Para a criança, a imitação é tão importante quanto a respiração. A criança inspira as impressões sensoriais, e a imitação se segue como expiração. ” (CARLGREN; KLINGBORG, 2014, p.25).

Por ser um órgão sensorial, a criança reage através da imitação a todas as impressões estimuladas nela por outras pessoas. “Consequentemente inexiste, na criança, qualquer separação entre espírito, alma, corpo; tudo o que atua do exterior é reproduzido interiormente. A criança reproduz, pela imitação, tudo o que a circunda.” (STEINER, 2014a, p.110)

No entanto, existe ainda muito receio em basear a educação até os sete anos nesse princípio da imitação, uma vez que os adultos tentam intervir no

desenvolvimento da criança de diferentes maneiras. Na contramão, a Pedagogia Waldorf toma a imitação como algo muito sério e proporciona o ambiente, o tempo e as ações para que a imitação flua em sua forma natural. “Trata-se aqui de observarmos da maneira correta como a criança é um ser sensorial imitativo – pois nos primeiros anos de vida tudo tem de ser aprendido através da imitação do meio ambiente.” (STEINER, 1994a, p.3)

Esse princípio da imitação, fundamental e central para o desenvolvimento da criança, se manifesta – principalmente – no brincar. É por isso que nos Jardins de Infância Waldorf, o brincar é tão levado a sério. O brincar ganha um papel muito importante, especialmente quando se constitui de vivências baseadas na imitação. É por isso que o professor deve conduzir a orientação do brincar sem interferir na ação em si e, muito menos, intelectualizá-la. O professor, na verdade, deve preparar o ambiente e as condições para que a criança ao observar as ações do professor, possa representá-las através da imitação em seu brincar.

A Entrevistada F relata que, devido as rotinas dos pais, as crianças carecem de exemplos a serem imitados. Por isso, são priorizadas tarefas mais práticas cotidianamente no Jardim de Infância, pois as mesmas atuam como modelo para a criança se ativar, imitando ações que possuam significados para elas.

Segundo Lameirão (2007, p. 23):

> A imitação gera o estabelecimento da memória corporal. A criança exercita inconscientemente, tornando-se hábil no corpo e transformando-o pela repetição constante. [...]Tudo o que ela elege para imitar é muito significativo, pois é um processo de identificação que revela seu próprio ser de forma autêntica.

Sobre ter o adulto como modelo para imitação, a Entrevistada F ainda ressalta: “A criança, ela precisa mirar um adulto no ambiente que ela está, para se fazer historicamente, culturalmente. [...] mas ela necessita que esse adulto, ele esteja ativo, que ele faça coisas, que ela possa imitar”. Nesse sentido, ela menciona sobre o Dia do Pão, momento em que ela faz um pão diante das crianças e elas seguem fazendo suas respectivas broinhas, assim como quando a professora varre o chão e as crianças querem fazer igual. Ou seja, existe a necessidade da figura do adulto no ambiente da criança brincante como modelo de imitação para suas brincadeiras, porém sem interferência na essência da atividade lúdica. A importância da figura do

adulto também está descrita no PPP: “A criança, ao observar o educador sempre em ação, imita este gesto anímico e, além de tornar-se ativa em seu brincar, constrói a base moral para, no futuro, realizar trabalhos úteis para o mundo. ”

Ainda segundo a mesma entrevistada, ao imitar na brincadeira alguma atividade do adulto, a criança imita uma corporeidade e a assimila em sua própria fisicalidade[46], justamente como afirma Steiner, ao determinar a criança até sete anos como um grande órgão sensorial, que vivencia com o corpo todo. A assimilação do brincar, portanto, é realizada quando a criança imita[47]. A imitação na atividade brincante também é relatada pelo Entrevistado A[48] e pela Entrevistada J, quando relata que as vezes o professor até consegue identificar os problemas familiares de acordo com o que a criança imita no seu brincar[49].

De acordo com Lameirão (2007), até os três anos a criança está ocupada consigo mesmo, num esforço de se estabelecer em seu corpo. Nesse período, o brincar é mais solitário, assim como comenta a Entrevistada F[50] e tende a ser mais egocêntrico, por isso algumas crianças nessa idade ficam agressivas ao ter que dividir seus brinquedos. A partir dos três anos, a criança passa a apreender o ambiente através da imaginação e começa a transformar os objetos naquilo que atende a sua necessidade momentânea[51]. Ainda segundo a Entrevistada F, aos quatro anos, a criança “já desenvolve a relação na interação com outras crianças, então, ela vai começar se vincular”, vai participar de brincadeiras conjuntas como a de casinha, “e aí ela vai tendo o prazer de estar dividindo aquela alegria, aquele movimento, o jogo lúdico, com outros”.

Outra diferença, segundo a mesma entrevistada, é que a criança até três anos quando imita o adulto, imita por imitar, sem encontrar um objetivo na ação. Já aos

---

[46] “ [...] ela precisa verificar no físico, na realidade, no aqui e agora. ”

[47] “É uma maneira dela se expressar livremente e construindo a sua própria identidade, a sua relação com os colegas, a sua relação social; e descobrindo o mundo adulto, também, né, porque a criança imita muito, já na primeira infância; ela, praticamente, imita tudo o que vê no adulto; não só vê, ou sente, ouve, né (Entrevistado A). ”

[48] “[...] ela, praticamente, imita tudo o que vê no adulto; não só vê, ou sente, ouve, né.”

[49] “ [...] os pequenininhos revelam muito isso, como que é a vida deles em casa até, às vezes, né; na escola, também, eles imitam muito, tem muita imitação, né?”

[50] “[...] ela necessita correr, pular, saltar; e ela não para, né. Mas, o brincar, a criança, por exemplo, de 3 anos, ela ainda tem o brincar individual, ela descobre os objetos ao lado dela, ela quer brincar com aquela bolinha que está ali, ou um pequeno gatinho, mas ela não consegue brincar com outras crianças ao mesmo tempo, ela ainda tem um brincar individual, um brincar egóico, né?

[51] A questão da imaginação é melhor desenvolvida em um tópico seguinte.

quatro anos, a imitação ganha um significado, a criança ao imitar a professora varrendo, por exemplo, sabe que depois de varrer vai precisar de uma pá[52], ou seja, ela conhece toda a estrutura da ação que está imitando, entende o objetivo, o significado e a consequência da mesma. Da mesma forma, no PPP da escola encontra-se que em torno dos 3 a 4 anos de idade, o modo de brincar é influenciado intensamente pela imitação e pela fantasia.

Aos cinco anos a criança começa a colocar intenção nas suas brincadeiras, que passam a ser organizadas e planejadas. Segue-se então a elaboração de jogos com regras e em grupo, o que as faz ter mais convivência com o social. Segundo o PPP, ao redor dos 5 anos, ocorre essa mudança de comportamento e as brincadeiras tornam-se mais ordenadas, numa imitação fiel da realidade vivida pela criança. Há um certo planejamento antes de começar a brincadeira e as crianças passam a assumir papéis determinados.

Ainda segundo o PPP, entre cinco e seis anos, a maior habilidade está no âmbito corpóreo, principalmente no uso de pernas e pés: no pular amarelinha, pular corda, andar em pernas de pau, subir em árvores, etc. No final do primeiro setênio, a criança já deve ter colocado seus pés firmemente no chão, assim, ela terá encarnado na sua própria corporalidade e estará pronta para o aprendizado no Ensino Fundamental. Nesse período, as crianças também possuem muitos amigos, está aberta a contatos, porém ainda de forma superficial, “são muito mais destinadas a trazer o outro para o seu próprio mundo e brincar.” Durante esses sete primeiros anos, a relação mais importante com o mundo exterior ocorre de fora para dentro, e as experiências adquiridas ainda não estão centralizadas no centro da consciência da criança.

Por fim, o PPP ainda coloca que dos cinco aos sete anos, pode-se observar um outro novo comportamento. Até agora a criança aprendeu a lidar com o espaço e seus limites, mas a partir dessa idade, ela começa a se inserir no tempo, começa a captar a sequência temporal dos acontecimentos. As brincadeiras seguem agora uma sequência mais próxima da realidade e a imaginação se cristaliza levemente em representações mentais das experiências vividas no mundo. Iniciam-se aí os

[52] “Então, é diferente, a criança de 3 anos, quando ela imita você passando a vassoura, ela só faz o pêndulo para lá e para cá, e a vassoura não tem, assim, um objetivo, que ela consegue verificar. Já a criança de 4, ela sabe que você vai estar, né, juntando a areia, e que você vai precisar da ajuda dela para segurar a pá.” (Entrevistada F).

primeiros passos de um raciocínio, e só no sétimo ano de vida é que se pode apelar a uma compreensão de ideias. “Só agora é que a criança está pronta para ser alfabetizada[53] sem prejudicar sua futura saúde.”

Percebe-se então que a Pedagogia Waldorf constata uma evolução no brincar, acompanhando cada fase do desenvolvimento infantil. Assim, pode-se sumarizar as conquistas do brincar em diferentes etapas: 1) Movimentação – Percepção (criança se relaciona com ela mesma); 2) Imaginação (criança já passa a se relacionar com o outro); 3) Representação – Intenção (criança se relaciona com o outro de maneira mais recíproca). (LAMEIRÃO, 2007, p. 21)

Após a libertação do corpo etérico, exteriorizada pela troca dos dentes, inicia-se o desenvolvimento do corpo astral e a emancipação do pensar no segundo setênio - dos sete aos quatorze anos, entramos nas características infantis do Ensino Fundamental. Nesse período verifica-se o desenvolvimento de qualidades como: sentimento, fantasia e emotividade. Justamente por isso, tudo o que a criança for aprender na escola deve estar engajado emocionalmente com ela, pois o que predomina nesse período é sua vida sentimental. Nesse sentido, os conteúdos são dados em forma de imagens e não de maneira abstrata, a criança deve estar envolvida emocionalmente, o que faz o elemento musical também estar muito presente. O aluno deve vivenciar os fenômenos e não a teoria, o que ele deve sentir é que o mundo possui uma beleza, que “O Mundo é Belo”. Assim como reforça Lanz (1979, p.42):

> Estabelecemos, com isso, o fundamento para uma regra muito importante que se aplica bem além dos sete anos: todo aprendizado deve dirigir-se primeiramente à vontade, depois ao sentimento, e só no fim chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos.

Até a maturidade sexual é muito mais importante o desenvolvimento através de configurações vivas e imagéticas que possam fluir internamente na criança. A simples transmissão de conteúdos não condiz com esse período do segundo setênio. Todo o conteúdo é transformado em algo artístico-imagético e nunca em uma

[53] É também por isso que a Pedagogia Waldorf é contra a alfabetização antes dos sete anos, afinal, antes a criança deve estar pronta fisicamente, deve apropriar-se de si e do mundo através de seu físico, do seu corpo, do seu movimento, deve possuir certa autonomia corporal, como saber amarrar o sapato, tomar banho e vestir uma roupa.

abordagem intelectual demais com assimilações conceituais nitidamente contornadas. Assim a educação não imposta ou intelectualizada passa a ser vivida, ela penetra na vida e no relacionamento com a criança (STEINER, 2014).

As emoções e vivências devem acompanhar todos os conteúdos, por isso, o professor Waldorf deve ser um artista, no sentido de conseguir despertar o que tem de mais vívido na criança e trazer o mundo para dentro da sala de aula. Cada vivência deve ser sentida, por isso cultivam-se as atividades artísticas e artesanais, isto é, representadas pelo fazer humano. O princípio pedagógico que rege o segundo setênio deve ser a autoridade natural do professor, baseada justamente na veneração e admiração da criança frente ao mesmo, esse princípio substitui o da imitação que rege o primeiro setênio.

Nessa travessia da troca dos dentes se constata o desenvolvimento, sobretudo, do dom de simbolizar, o dom da fantasia, o que era antes totalmente órgão dos sentidos passa a ser imagem viva e interior. Esse aspecto também deve ser considerado nas brincadeiras (STEINER, 2013), que nesse período devem dar vazão aos aspectos imagéticos da criança[54].

Segundo Steiner (2014a), o sentir só se emancipa mais tarde na corporalidade do ser humano e ao trabalhar com crianças entre sete e quatorze anos, o sentir ainda está ligado intimamente com a organização física. Nessa idade, o pensar já está emancipado, mas o sentir ainda está ligado ao corpo e só irá se emancipar com a chegada da maturidade sexual (STEINER, 2014a). Com a aproximação da puberdade, o jovem de quatorze anos começa a fechar-se dentro de si. Culmina-se o segundo setênio com a chegada da puberdade, trazendo um amadurecimento físico, psíquico e mental. A partir daí o Eu começa a se destacar cada vez mais.

A Antroposofia não aborda tão detalhadamente sobre o brincar no segundo setênio, porém, ele está permeado em vários elementos constituintes da Pedagogia Waldorf e fica implícito que essa atividade não cessa nesse período, exatamente como foi observado na escola analisada e que será tratado nos próximos tópicos. De qualquer maneira, a representação dos professores sobre brincar abordou muito sobre a ligação do mesmo com o desenvolvimento infantil.

---

[54] Esse assunto específico relacionado à **imaginação** será tratado no próximo tópico, bem como os outros elementos que compõe o brincar nesse período do segundo setênio.

Com toda a consciência da ciência antroposófica e suas bases para o desenvolvimento do ser humano, fica evidente nas falas dos professores, que o brincar é uma das vias que promove o desenvolvimento integral e saudável. Para a Entrevistada F, o brincar " tem um objetivo: é puro desenvolvimento" e que sua assimilação acarreta em pequenas sinapses quando a criança está se desenvolvendo na ludicidade. Se a criança não tem a possibilidade de brincar, sua arquitetura cerebral vai se constituir como um sistema mais tecnicista e mecânico, o que não permitirá uma flexibilização futura de sua inteligência emocional ou mental. A falta do brincar pode ocasionar danos múltiplos para uma vida. Fazer atividades sentadas é não se apropriar do próprio corpo, o que faz a criança não se desenvolver através do movimento e do equilíbrio, além de gerar estresse. Ainda segundo a professora, crianças "mentais", que frequentam escolas com muitas atividades intelectuais, podem aparentar cansaço, magreza e palidez. Por isso: "o brincar é muito importante, tá? Então, é preocupante uma criança que não brinca, né?"

A Entrevistada J comenta que o brincar está muito além do que conseguimos conceber sobre sua a profundidade e como ele atua diretamente no desenvolvimento humano, quando se proporciona o brincar, "automaticamente um desenvolvimento acontece". Para ela, a criança que não brinca, provavelmente terá no futuro questões em relação a sua vida social, emocional, intelectual, cognitiva e emotiva. Portanto, brincar é primordial e a criança que é privada do brincar - por ter que cumprir uma agenda ou conteúdos, sofre danos em seu desenvolvimento.

Um dos aspectos do desenvolvimento relacionado ao brincar foi a questão corporal. Segundo o Entrevistado M, o brincar traz algo para o corpo, traz o movimento, que é muito necessário para crianças nessa faixa etária. A criança "ela precisa se expandir com o corpo", pois a criança que só fica sentada – em sala de aula ou em casa na frente da televisão, por exemplo – vai ter como consequência algo não saudável para ela. É necessidade da criança se apropriar e vivenciar seu corpo e o brincar é peça fundamental para isso. O Entrevistado A também reforça a importância do brincar para a criança se descobrir e experimentar, para justamente se desenvolver como ser humano. No PPP também se encontra a afirmativa do brincar como desenvolvimento da motricidade e dos sentidos.

Outro aspecto foi a relação do brincar com o desenvolvimento social. Para o Entrevistado A, o brincar permite a resolução de conflitos entre as crianças,

possibilitando questionamento de quando e o que ceder na brincadeira, por exemplo. O brincar se torna um ensaio para a formação do ser humano, de maneira vivencial, sem precisar de teorias. A Entrevistada M também reitera a função social do brincar, como uma das mais importantes, pois o brincar em si torna possível esse desenvolvimento social.

O último aspecto vinculado ao desenvolvimento proporcionado pelo brincar foi a questão do aprendizado. Segundo a Entrevistada J, o brincar proporciona habilidades que serão utilizadas para a criança ler e escrever, por exemplo. No brincar ela vai vivenciar em seu corpo o que é “dentro e fora”, em cima e embaixo”, ao pular amarelinha vai sentir o seu peso e a intensidade com que pula e não precisará calcular isso intelectualmente, mas vividamente. A Entrevistada M também coloca o brincar como motor para o desenvolvimento cognitivo, pois os conteúdos dados em sala serão muito mais efetivos com as habilidades possibilitadas pelo brincar.

A Pedagogia Waldorf traz como um novo aspecto a educação como terapia. O professor deve estar ciente de como atuar com essa tarefa terapêutica, sabendo atuar sobre o sistema rítimico e transferir influências sadias para a criança. Isso revela-se também na concepção mais geral sobre o brincar, entendido na escola analisada como algo saudável, que gera saúde.

A saúde gerada pelo brincar é revelada pela vivacidade da criança brincante. Para a Entrevistada F, a essência do brincar está em uma ludicidade saudável, revelada pelo entusiasmo da criança, pelo “fogo interior da saúde”. Para o Entrevistado A, o brincar é uma forma de liberdade, liberdade do que não é saudável, do que é doentio. Para a Entrevistada J, o brincar traz harmonia, bom humor, alegria e a escola que proporciona isso faz com que a criança queira estar nesse ambiente.

4.3.3 O brincar e a imaginação: a expressão da fantasia interior

Aproximadamente aos três anos, após o período em que a criança estava mais centrada em movimentos e percepções, ela passa a apreender o mundo através da imaginação, interiorizando algo do mundo e estabelecendo trocas com ele. Já se percebem conversas com uma folha, um pedaço de madeira que se torna um remo, um cabo de vassoura que se torna um cavalo e logo em seguida uma espada. “Notamos como borbulham diante dela [criança] muitas imagens. A imagem

interiorizada que a criança vai aos poucos formando do mundo possibilita que um objeto seja transformado em muitos outros. ” (LAMEIRÃO, 2007, p.17).

Já entre os cinco e sete anos, a criança coloca intenção em suas ações, assim a ação começa a ser mais objetiva. A imagem deixa de ser difusa e ela traz objetividade à sua vida imaginativa, agora, nem toda madeira serve para ser uma espada, mas deve ter características compatíveis com alguma que ela tenha vivenciado. A casinha que será montada já apresenta uma imagem organizada em seu interior antes dela entrar em atividade (LAMEIRÃO, 2007).

De acordo com o PPP, a sala de aula do Jardim de Infância é toda estruturada para que a imaginação infantil flua constantemente. Há mesas que podem ser unidas formando em baixo delas um espaço para cabanas. A sala também se compõe de pequenos ambientes como a “casinha de bonecas” (Figura 12 e 13), onde há cestos de vários tamanhos com sementes, conchas, toquinhos, cestas grandes com pinhas, lã de carneiro e galhos cortados em pedaços de vários formatos e tamanhos. Esses materiais são transformados em diferentes brinquedos, conforme a imaginação de cada criança. Há cavaletes de múltiplos usos, vários panos de algodão de cores variadas que servem de paredes, cabanas, de velas de barco e de tudo que o universo do imaginário da criança cria.

Figura 12 - Parte do espaço da casinha de bonecas.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Figura 13 - Outra parte do espaço da casinha de bonecas.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Ou mais vívida ou mais direcionada, a imaginação está sempre acompanhando a infância. Segundo Steiner (2013), no intervalo entre a troca dos dentes e a puberdade – dos sete aos quatorze anos – a criança deve ser educada a partir da fantasia, trabalhando principalmente através de imagens.

A *imagem* a qual Steiner se refere não significa estritamente uma representação gráfica, mas sim uma representação mental, metafórica. Dessa forma, a palavra, a dança, a pintura, o desenho, a música e outras formas artísticas são portadoras das imagens, que atuam diretamente no *sentir* da criança. Entre as três atividades anímicas, a imagem atua no sentir e conduz a criança à imaginação. A imagem é a comunicação entre a criança e o mundo no segundo setênio, inclusive na aprendizagem.

A educação por imagens se reflete na Pedagogia Waldorf em diferentes aspectos. Na alfabetização, por exemplo, as letras não são apresentadas em sua forma em um primeiro momento, mas gradativamente, partindo de uma imagem que remeta ao formato da letra e seu respectivo fonema. A letra em si não significa nada para criança enquanto a imagem é real, por isso deve-se partir da mesma (STEINER, 2013). Ainda segundo Steiner (2014a, p. 77), para o pensar tornar-se imagético, ele

deve ser vivenciado, “por meio do pensar intelectual não se aprende absolutamente nada”. A imagem na alfabetização também é trabalhada com histórias, poesias e aquarela.

As capacidades imaginativas das crianças também são frequentemente acionadas durante a narração de contos pelo professor. A ausência de imagens exteriores prontas, desafiam os alunos a criarem representações mentais que correspondam à história contada. Assim como afirma Steiner (2013, p. 33):

> Por isso, tudo o que for trazido para a criança dessa idade tem de ser permeado pelo elemento mágico dos contos de fadas, das lendas e do conto avivado pela alma. É através disso que a criança recebe a melhor das melhores disposições anímicas para a manifestação instintiva de sua fantasia e de sua alma.

Ou seja, as crianças vivenciam imagens interiormente e alimentam sua imaginação. Apresentar imagens prontas, como em desenhos animados e filmes, estimula apenas a capacidade perceptiva – já tão aguçada por uma sociedade materialista e tecnológica – em detrimento da capacidade imaginativa. A Pedagogia Waldorf vai na contramão ao frequentemente fazer narrações de conto de fadas, lendas e outras histórias.

Se a imaginação, ou fantasia está presente nos aspectos didáticos da Pedagogia Waldorf, não poderia deixar de estar e ser estimulada no brincar das crianças. Para Steiner (2008) a fantasia precisa ser **apoiada**, pois quer atuar no contato com o mundo exterior, e por isso, os brinquedos e o brincar com outras crianças são muito importantes e dão vazão à fantasia, são o apoio da imaginação.

Para que essa fantasia possa ser viva, ela não pode possuir contornos rígidos e prontos (STEINER, 2008), por isso, os brinquedos devem deixar espaço para a fantasia livre, quanto mais simples, melhor. Nesse sentido, os brinquedos naturais[55] são utilizados, justamente, para que possam ser transformados pela força da imaginação, ganhar novas qualidades e expandir seus limites. A imaginação transforma os materiais elementares, dando-lhes novos significados e possibilidades. No PPP está descrito que os objetos com os quais as crianças brincam não devem ter um acabamento pormenorizado, pois devem despertar a fantasia infantil que lhes

[55] Os elementos naturais e o brincar relacionado à natureza serão tratados no próximo tópico.

dará o “acabamento personalizado”, de acordo com as necessidades pedidas pela imaginação.

Observa-se que a fantasia ou imaginação foi considerada na fala de cinco professores como parte constituinte do brincar infantil. Para o Entrevistado M, a espontaneidade e vivacidade apresentada pela criança ao brincar se deve pela utilização de sua fantasia para expressar seu interior: “O brincar é a expressão da fantasia interna”. O professor ainda reitera a importância do espaço que deve ser dado para que essa fantasia se expresse, é o que traz alegria e entusiasmo.[56]

A Entrevistada A também coloca o brincar como uma atividade espontânea que envolve a fantasia e que essa fantasia possibilita movimento corporal e mental da criança[57]. Segundo a Entrevistada J, a invenção e propostas de brincadeiras possibilitam o desenvolvimento da fantasia e da criatividade, e para a Entrevistada M, o brincar sempre envolve uma criança ou grupo em seu mundo imagético.

Uma vez que a Pedagogia Waldorf se propõe à formação de seres humanos harmoniosos, o cultivo do sentimento na educação para que esse ser humano se desenvolva e se ambiente ao mundo, faz levar em consideração o elemento da fantasia e da criatividade como centrais. Dessa forma, imagens prontas como as de filmes, quadrinhos, cinema, jogos de vide game, internet e televisão são consideradas como “falsas” pela Pedagogia Waldorf, pois são artificiais, colocam a criança em uma situação passiva sem envolvimento, são vividas superficialmente e esquecidas rapidamente. Por isso, em uma escola Waldorf, é raro encontrar aparelhos eletrônicos e tecnológicos, pois a imaginação deve fluir daquilo que é simples, puro, natural e verdadeiro.

Para o Entrevistado M, as crianças estão expostas a um excesso de informações e, por isso, a escola tenta preservar as crianças dos meios eletrônicos, pois apresentam muitas imagens prontas, o que desestimula a fantasia. Mesmo a escola não aconselhando o uso, observamos que – por estar inserida em um tempo

---

[56] Eu vejo muita importância no brincar; porque, o brincar, como eu havia dito na primeira parte, é a expressão da fantasia interna; então, ela precisa ter vazão, não é? Então, é importante que a gente tenha esse espaço para dar, pela criatividade, fazer com que isso se expresse; é, quando a gente expressa isso, é... a gente traz vida, não é; a gente, ou compartilha a vida, porque está brincando com outras pessoas, não é; então, isso traz alegria, traz vivacidade, traz entusiasmo.

[57] Brincar, eu entendo que é uma atividade bem espontânea, natural; é, que envolve a fantasia, o movimento; o movimento da mente por causa da fantasia, também; mas, também, o movimento corporal.

histórico e cultural – a escola não consegue estar totalmente desvinculada aos brinquedos artificiais, por exemplo. Os professores do segundo e terceiro ano relataram a grande atração das crianças, principalmente os meninos, pelas *beyblades*[58] .

Dessa forma, os professores relatam estar atentos aos brinquedos utilizados pelas crianças, incentivando sempre os mais simples e naturais. Segundo o Entrevistado A, os brinquedos eletrônicos diminuem a capacidade de criação, então ele oferece às crianças brinquedos naturais, como madeira e folhas, para que saiam delas coisas diversas e mais elaboradas, como uma casinha, uma flauta ou um boneco, por exemplo.

A Entrevistada F ainda acrescenta que na escola não são permitidas mochilas ou roupas de personagens, ou tênis de luzinha, pois esses trazem imagens que infiltram o brincar, fazendo com que as crianças saiam da imaginação mais pura e se utilizem dessa referência externa e pronta, que " gruda, né, como uma febre, uma modinha; e aí a criança não vive aquela brincadeira original".

Essa característica de manutenção da imaginação pura e viva também reflete nas conhecidas bonecas Waldorf, com diferentes características conforme a idade da criança, sempre feitas artesanalmente de material simples e sem elementos faciais fixados. Steiner (1994a; 2013; 2014) faz uma grande crítica às bonecas de plástico, possuidoras de cabelos e olhos móveis, corretamente pintadas, vestidas, que tentam imitar a vida de maneira tão fria, antiartística e artificial. Ele considera essas bonecas como um flagelo interior à criança, que matam sua força criadora e atrofiam sua imaginação.

Assim, sugere bonecas mais simples, como as de pano, para que a criança possa fazer o esforço da fantasia para imaginar os olhos, os cabelos, o nariz, a boca, os sentimentos. Quando a boneca já vem pronta, perfeita, que consegue chorar e fazer xixi, matamos a fantasia, impomos uma imagem externa que não traz significado ao mundo infantil. Assim reitera Steiner (2014, p.7):

> Com isto eu quis indicar como a criança tem a seu dispor uma força plástica interior maravilhosa, e como trabalha continuamente em seu íntimo como um escultor. E se lhe dermos a boneca de pano, penetrarão suavemente no cérebro as forças plasmadoras do organismo – principalmente aquelas que,

[58] Pião tradicional japonês de plástico, baseado em uma série de mangá escrita e ilustrada por Takao Aoki.

> a partir do sistema rítmico, da respiração e da circulação sanguínea, moldam o órgão cerebral. [...] Quando damos à criança uma das chamadas lindas bonecas – a boneca articulada, que pode mover os olhos, de faces tingidas e belos cabelos – entregando-lhe esse horrível fantasma do ponto de vista artístico, forças plásticas que modelam o sistema cerebral atuam do sistema rítmico, partindo da respiração e do sistema sanguíneo como chicotadas: tudo o que a criança ainda não pode compreender açoita o cérebro. Este é terrivelmente golpeado e flagelado.

A Entrevistada F também comenta sobre o malefício do brincar com a boneca que faz tudo, pois a imaginação da criança fica tolhida[59], assim como no caso dos brinquedos com barulho, que são mecânicos e não verdadeiros.

Seguindo a linha antroposófica, Scheven (2006) aponta que a boneca é um elo entre a criança e seu meio, que possibilita a introdução passo a passo em sua própria corporalidade e no grande corpo chamado humanidade. A boneca é um espelho da criança e de sua situação evolutiva. A criança que brinca com a boneca pode vivenciar o ser humano uno, sem a dualidade homem-mulher, pois a criança antes da puberdade procura vivenciar um contato humano, independente do sexo apresentado, por isso, a boneca também tem grande importância para os meninos.

É evidente que a boneca é diferente dos outros brinquedos e tem uma importância no brincar infantil, pois com ela se estabelece um relacionamento, ela se torna um amigo e companheiro para a criança. É na vivência com a boneca que a criança aprende a conviver com outras pessoas pelo princípio da imitação. Se a criança tem contato com pais que tratam bem uma boneca, futuramente essa criança terá bases vivenciais para tratar os outros com bons sentimentos. Os exemplos permitem que a criança crie um hábito de atitudes sociais e de convivência, que mais tarde serão naturais a ela (SCHEVEN, 2006).

Uma vez que a boneca é o espelho da criança, ela deve representar a estrutura infantil, principalmente em sua aparência. A boneca do bebê quando nasce deve ser uma cuja a cabeça seja principal e os membros apenas sugeridos, exatamente como o recém-nascido aparenta, ou seja, a cabeça bem formada e os membros ainda “molinhos”. Já para a criança de um a dois anos, que já passa a se sustentar, levantar e andar, a boneca já ganha braços e pernas mais visíveis, assim como cabelo. De três a dez anos de idade, a boneca deve ser elaborada detalhadamente na sua forma

---

[59] “Não é? Mas, às vezes, há a necessidade de dar realmente, de querer dar para a criança, dela ter aquela... em casa, a boneca, vamos dizer, de pilha, que faz xixi, que faz... e a criança não imagina mais aquela situação, né; quase que nem precisa trocar a roupinha, né, que a boneca já faz tudo.”

básica, com a cabeça ereta, linha dos olhos visível, tronco e barriga moles e membros móveis para qualquer movimento (SCHEVEN, 2006). Na escola Waldorf, as crianças do terceiro ano confeccionam sua própria boneca na aula de Trabalhos Manuais, colocando nela aspectos característicos próprios, conforme sua própria aparência. Assim, nenhuma boneca é igual, assim como nenhuma criança. Isso traz para cada um a sensação de ser unicidade (Figura 14).

Figura 14 - Bonecas feitas por alunos do 3º ano.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Assim como os outros brinquedos, a boneca é feita de material natural, sem nenhum elemento sintético, além de não possuir uma feição fixa em seu rosto, pois o que é perfeito não possibilita aspectos imagéticos vindos da própria criança. É a imaginação e a criatividade que darão formato que a criança desejar à sua boneca.

O que fica claro é que o meio natural e os brinquedos mais simples, possibilitam que a criança se ative interiormente e utilize muito mais sua fantasia. A falta de definição de um brinquedo, permite que a imaginação potencialize o simbólico do objeto, aproxima-o para a realidade ideal que a criança precisa vivenciar e viabiliza diferentes imagens interiores. Assim, a Pedagogia Waldorf cultiva e nutre a imaginação em seus diferentes elementos pedagógicos e no brincar das crianças.

4.3.4 O brincar e a natureza: uma reciprocidade essencial

Goethe foi uma das principais e mais importantes influências para Steiner, principalmente no que diz respeito à sua visão, conhecimento e descobertas sobre a Natureza. Na concepção de Goethe, o modo de contemplação do homem sobre os objetos deveria derivar da essência dos próprios objetos, deixando que a própria natureza lhe falasse. Segundo Lanz (1985), Goethe buscou um princípio biológico superior que não fosse um conceito formulado através de um processo mental normalista, mas sim uma realidade sensorial e suprassensível que impulsionasse o espiritual atuante na matéria.

Para Goethe, o Homem e a Natureza estão integrados, sem que se perca de vista a especificidade humana, e que o Homem, por sua vez, é a síntese em estado elevado de toda a Natureza (STEINER, 1984). Dessa forma:

> Pensando, refletindo e meditando, o homem é a continuação da atividade da ideia. O que nele pensa é a mesma ideia, a mesma realidade espiritual. No homem pensante, a ideia se confronta consigo mesma. Dessa maneira, o homem não se opõe à natureza, num dualismo intransponível, mas é a continuação da natureza em um nível superior, faz parte da natureza e transcende-se ao mesmo tempo (LANZ, 1985, p.36)

Ou seja, O Homem é parte da Natureza, está integrado a ela e, portanto, não é apenas alguém que se propõe apenas a estudá-la e compreendê-la. O Homem resulta da natureza e está sujeito às suas forças criadoras (LANZ, 1985). Da mesma forma que encontramos em Goethe esse entendimento, encontramos também em Steiner uma forte correlação entre o Homem e a Natureza, um pertencimento. Essa integração entre o Homem e a Natureza transforma-se em princípio educativo na Pedagogia Waldorf.

A primeira impressão que deriva desse entendimento na educação é que, diferentemente de um ensino que coloca o ser humano como elemento superior e não pertencente à natureza, na Pedagogia Waldorf, esse pertencimento é subjacente, pois a relação de integração desenvolve um sentimento natural e sadio em relação ao meio como um todo, o que futuramente possibilita a formulação de conceitos morais frente à natureza, que não precisam ser conceituados ou impostos. A responsabilidade humana se torna espontânea e verdadeira frente às outras formas

de vida. Steiner ainda considera o homem como um quarto reino da Natureza, que mesmo ao se diferenciar dos outros seres dos outros reinos, não significa possuir superioridade aos demais, mas é integrante de um todo. A Antroposofia, portanto, reconhece as especificidades humanas sem retirá-las da estrutura total da Natureza.

Para Steiner (2003), o que diferencia fisicamente o homem dos outros animais são seus membros, instrumentos exclusivos na natureza e dedicados ao trabalho. A utilização constante desses membros na Pedagogia Waldorf, traz às crianças a sensação do ser humano como ser mais perfeito e integrado à Natureza: “Por sentir-se assim inserida na ordem natural é que a criança também assimila sentimentos, elos quais mais tarde se sentirá indubitavelmente um ser humano” (STEINER, 2003b, p.86). Essa característica específica do Homem ter mãos para trabalhar para si e para seu mundo está presente em diferentes atividades numa escola Waldorf, que sempre prioriza trabalhos e atividades práticas condizentes ao viver humano.

Desde a arquitetura da escola o elemento natural já é predominante, revelando-se em salas muito simples, compostas por objetos naturais e cores suaves. A alimentação nas escolas Waldorf também revela o apreço ao natural, uma vez que os alimentos são preferencialmente frescos e orgânicos, não industrializados e nem comercializados dentro da escola. O lanche no Jardim de Infância é feito pelas próprias professoras e no Ensino Fundamental é trazido de casa. A hora do lanche é um momento sagrado levado muito a sério, como observado no 1º ano, as crianças organizam suas mesas e recitam um verso antes de comer. Nesse momento do verso (antes do lanche), assim como em muitas músicas, os aspectos da Natureza são entoados, revelando o apreço e a gratidão das crianças para com ela, como observado no 1º ano:

“Terra que estes frutos deu
Sol que os amadureceu
Nobre sol, nobre terra
Jamais os esqueceremos”
(verso do 1º ano entoado antes do lanche)

O cuidado com a horta e a jardinagem também revelam a reciprocidade entre humano e natureza, além de todos os objetos utilizados nas mais diversas atividades serem naturais, tais como as tintas de aquarela sem conservantes, os gizes de cera com corantes naturais e as lãs de algodão puro utilizadas nas aulas de Trabalhos Manuais. Além disso, as atividades sazonais, como por exemplo as festas, reforçam

a noção de ciclos naturais, bem como os exercícios de contemplação, os exemplos não consumistas, as músicas e os versos repletos de frases de veneração e gratidão à natureza se tornam formas de vivências junto ao meio natural e legitimam a noção da humanidade como parte de um todo.

Esse cuidado e atenção natural com todas as formas de vida presentes em seu meio, pode ser exemplificado com uma situação vivenciada em um recreio. Uma menina do 1º ano veio correndo em minha direção e me pediu para escrever “Você foi um grande amigo nosso”. Ao questioná-la para quem seria o bilhete, ela respondeu cabisbaixa que era para o seu amigo pombo, que estava sempre na mesma árvore e que naquele dia foi encontrado morto. No mesmo instante, me convidou para nos despedirmos do pombo e quando chegamos no local, um grande funeral – cheio de flores, cartas, desenhos, músicas e orações – foi feito por várias crianças para o amigo pombo que havia falecido. O que pude perceber é que o vínculo de uma criança, quando imersa em um ambiente respeitoso em relação ao seu meio, reverbera gratidão e respeito nas mais simples ações cotidianas, fluindo de uma maneira natural e empática com todos os seres vivos.

Uma vez que na Pedagogia Waldorf:

> Sujeitamos inteiramente o ser humano, com todo o seu sentir, com todo o seu pensar, ao que acontece nos processos da natureza; e o que ele pensa e sente não é, de certa maneira, outra coisa senão o que acontece na natureza, o que acontece por si, o que acontece mesmo quando o ser humano participa apenas da **maneira mais inconsciente possível** da natureza. Com isto o ser humano fica totalmente sujeito à natureza exterior – ele não se destaca da natureza exterior, tornando-se de certa maneira um elo na corrente das necessidades naturais (STEINER, 2008, p. 36, grifo da autora).

Evidentemente, essa característica de participar inconscientemente da natureza, em uma relação recíproca e natural de pertencimento, se dá também no brincar. O primeiro aspecto desse brincar junto à natureza é o próprio brincar livre em um ambiente que propicia o contato com diferentes elementos naturais. Esse brincar livre permite uma maior ligação e proximidade com fluxos vivos do próprio meio, que permitem nesse diálogo, maior harmonia e vivacidade. A natureza em si é convidativa para o ser exploratório que é a criança. Sobre a vinculação das crianças com a natureza e seus ritmos e ciclos, a Entrevistada F relembrou sobre a ação de

rastelar as folhas, atividade que permite uma vinculação e vivência das crianças às estações do ano. [60]

A Pedagogia Waldorf também preza muito pela vivência com os quatro elementos da natureza: ar, água, fogo e terra, entendidos como forças vitais muito importantes para as vivências infantis, uma vez que fazem parte da natureza assim como nós. Colocar a criança em contato com os quatro elementos é uni-la à sua essência e natureza interior. Para Lameirão (2007, p. 50): “quando percebido e vivenciado em sua própria essência, cada um dos elementos nos leva a desenvolver sentimentos de gratidão e veneração para com a natureza e nos vincula à Terra.”

Na fala dos professores e nas observações realizadas, notou-se um grande contato das crianças com esses elementos. Três entrevistados relataram sobre o quanto as crianças na escola gostam de brincar com a areia[61] (Figura 15) e com terra. Também foram observadas algumas brincadeiras com água durante o recreio, principalmente nos dias quentes, muitas vezes relacionadas com a atividade de correr atrás de alguém com o objetivo de molhá-lo.

---

[60] . Rastelar, por exemplo, folhas que caem; então, ela se vincula às estações do ano, também; ela reconhece quando a estação é mais outonal, quando que vem as frutas, né; o que a professora vai fazer a partir disso.

[61] E também, é muito... alguns gostam - os menores, principalmente -, de brincar na areia, eles brincam de fazer castelos, e criar várias coisas dentro dessa... dessa caixa de areia, que a gente tem aqui (Entrevistado F).

Figura 15 - Caixa de areia utilizada por alunos do Ensino Fundamental
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

O ambiente natural permite a criação de um espaço estimulador do desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Para a Pedagogia Waldorf não é o excesso de estímulo que é capaz de proporcionar uma experiência sensória para a percepção do mundo, pelo contrário, o excesso desenvolve um hábito superficial e não possibilita uma verdadeira concentração. Nesse sentido, os brinquedos devem ser de materiais naturais, bonitos esteticamente e duradouros, justamente para despertar o respeito e amor pela natureza. Se dá muita importância aos objetos rústicos naturais, tais como são encontrados na própria natureza, como sementes, paus de madeira de diferentes tamanhos, galhos, folhas, raízes, pedras, conchas, grãos e cipós entrelaçados, ou seja, que não representem nada específico, mas sim que se apresentam em sua forma natural e que possam ser “moldados” pela imaginação.

De acordo com o PPP, além dos brinquedos estruturados usuais como bonecas de pano (Figura 16), carros de madeira, etc, a escola dá muita importância e oferece objetos rústicos naturais, tais como a natureza oferece, ou seja, tudo que possa estimular a fantasia da criança, que logo encontrará uma “utilidade” para eles.

Figura 16 - Pequenas bonecas de pano de um dos Jardim de Infância. Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Esses elementos naturais se transformam facilmente em diferentes brinquedos, o que permite o contato e vivência da natureza no próprio brincar. A Entrevistada F menciona as brincadeiras de construção a partir de madeiras e tábuas disponíveis[62] (Figura 17), bem como as com blocos e bonecos de feltro [63]. A madeira também foi citada como elemento que constitui a brincadeira de "clubinho", segundo o Entrevistado A[64] e ainda presente nas brincadeiras do quarto ano, inclusive a utilização frequente da perna de pau, como mencionado pela Entrevistada J[65]. A utilização da perna de pau também foi muito recorrente durante as observações,

[62] Os meninos gostam bastante de brincar nos cavalinhos, e também nas brincadeiras de construção; então, tem tábuas, pequenos tablados, e possibilidade de construção mesmo, né? Que eles carreguem essas madeiras para fazer, por cima de uma mesa, ou com uma mesinha lateral, vão fazer uma casa, um apartamento, um carro, um barco, né?

[63] Também, um cesto, né, cesto com blocos, muita brincadeira com blocos. É, brincadeira, também, com pequenas, é... objetos, que a professora também confecciona, como pequenas famílias, pequenas famílias de cães, de gatos; às vezes, galinha; muito, assim, de feltro, de lã, porque daí na hora dos blocos, eles podem estar fazendo fazendinhas, ou cidades, ou pequenas casas, né; onde essas familiazinhas, elas vão podendo ser formadas

[64] [...]brincando com elementos naturais, né, madeira; ultimamente, algumas crianças da turma têm feito clubinho; então, juntam várias madeiras, juntam, cabaninhas, e assim vão montando com pedaços de... qualquer coisa que eles encontram, as suas sedes da... do clube.

[65] Brinquedos, as crianças, elas inventam muitos, né; se você fica observando o recreio das crianças, eles estão sempre com... é pau na mão, pedaço de madeira, estão sempre trepando nas árvores, né; então, o brincar, o brinquedo mesmo, perna de pau, que a gente tem aqui, que é disponível para eles.

principalmente com as crianças do 1º ano, que têm um interesse enorme em aprender a andar sob as pernas de madeira, inspiradas ao ver as crianças maiores andando longas distâncias com total equilíbrio.

Figura 17 - Blocos de madeira para brincar em um dos Jardins de Infância. Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Outra brincadeira também muito recorrente com o meio natural é o subir em árvores. Já no primeiro recreio que pude observar na escola, fui surpreendida com a quantidade de crianças e a altura alcançada por elas no topo das árvores. Em um primeiro momento minha reação foi de preocupação, mas logo notei que os professores, o inspetor e as próprias crianças encaravam aquilo com a maior naturalidade. O fato de terem árvores disponíveis para a brincadeira, cria um hábito encorajador em todos e nota-se a confiança e divertimento que essa brincadeira tão simples, mas muitas vezes proibida em nome da segurança, consegue proporcionar. Não só para subir a árvore tem finalidade, mas também para ser o local para casinhas imaginárias e para pendurar cordas para balançar [66]. A corda também foi um

[66] Além disso, a gente tem alguns pequenos recantos na escola, como casinhas, como árvores, que eles gostam muito. Por exemplo, o balançar-se numa corda, a própria balança; é, subir na árvore, fazer uma casinha imaginária dentro, em cima da árvore (Entrevistado M).

brinquedo muito citado pelos professores, tanto para se pendurarem, quanto para ser transformada em balanço[67].

O Entrevistado A ainda cita um brinquedo que as crianças adoram brincar, denominado por elas como “brinquedão” (Figura 18), feito de madeira e de tamanho muito grande, o “brinquedão” é dividido por todas as crianças da escola e consiste em uma estrutura de madeira que abriga um escorregador, uma ponte feita de cordas e uma parte de escalada.

Figura 18 - “Brinquedão” utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental. Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

O que encontramos no brincar da escola analisada foi o objeto simples como gerador de uma multiplicidade brincante. Os elementos naturais e os objetos sem grande elaboração são o elo entre a criança e seu meio, bem como os propulsores da imaginação e de diferentes brinquedos e brincadeiras. As práticas diárias em si, inclusive o brincar, oportunizam a experiência direta com os elementos da Natureza, o que contribui para que a criança se sinta parte do organismo maior que é a Terra.

Uma vez que são priorizados os elementos naturais e brinquedos feitos dos mesmos, o plástico é um material quase não é visto em uma escola Waldorf, pois sua

[67] Ah, e balançar na corda, é quase como um balanço, né; tem umas cordas, elas adoram, também, se dependurar e balançarem, bastante (Entrevistado A).

artificialidade não permite a conexão da criança com a natureza e sua essência revela uma intervenção humana no natural. Segundo Lanz (1979), o plástico tem um toque artificial, cores antinaturais, possui a imagem da produção em massa e constitui algo ilusório, em total desacordo com o que a Pedagogia Waldorf quer transmitir. Pelo contrário, os brinquedos encontrados são marcantes, feitos artesanalmente, de forma simples e resistente (Figuras 19, 20 e 21), o que não o coloca no ciclo da mentalidade consumista que tudo descarta depois de certo tempo de uso. O brinquedo passa a sensação de segurança à criança.

Figura 19 – Brinquedos de um dos Jardins de Infância.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Figura 20 - Cavalinho de balanço de um Jardim de Infância
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Figura 21 - Brinquedos de um dos Jardins de Infância.
Fotografia: Heloisa Sbrissia Selzler.

Todos esses aspectos até aqui citados, reforçam o sentimento de integração e pertencimento à Natureza e conduz a criança à uma harmonização com seu ambiente, o que também a leva, naturalmente, a hábitos ecológicos e responsáveis futuramente. Essas manifestações de gratidão e respeito à natureza que ocorrem

naturalmente na Pedagogia Waldorf são frequentes e possibilitam momentos brincantes muito mais memoráveis e significativos.

4.3.5 O brincar na Pedagogia Waldorf: algumas considerações

A valorização da intelectualidade precoce, um cotidiano repleto de tecnologias e uma infância supervisionada por adultos obcecados por segurança afasta cada vez mais as crianças da sua atividade principal e essencial: o brincar.

Ao adentrar na prática pedagógica Waldorf observamos o contrário. Considerado como motor da infância e substrato para a vida, o brincar ganha seu lugar e tempo dentro do ambiente escolar. Pelas falas dos professores entrevistados, o brincar é entendido como atividade espontânea, vital, de extrema importância ao desenvolvimento infantil e que deve ser mais do que preservada, deve ser estimulada.

Nesse sentido, as representações sociais sobre o brincar revelaram que o mesmo é entendido como uma atividade central, cuja composição se dá por diferentes elementos. O brincar na escola analisada é indissociável do ritmo, do desenvolvimento integral infantil, da imaginação e da natureza.

Em relação ao ritmo, o brincar faz parte do dia a dia na escola. No Jardim de Infância é o brincar livre que ganha vazão, partindo do impulso natural da criança e sem interferência do professor. O brincar livre é o que tem origem na necessidade de exploração e de construção do seu próprio mundo, é o brincar que possibilita desafios de autonomia e que auto educa a criança. Já no Ensino Fundamental, o brincar livre continua presente no recreio, mas também ganha espaço o brincar dirigido, quando o próprio professor sente a necessidade de brincadeiras alternadas com as aulas de conteúdo. A ludicidade das aulas também faz com que o brincar não desapareça do Ensino Fundamental, mas que permaneça permeado por todo o currículo.

Já em relação ao desenvolvimento, o brincar é entendido como peça fundamental para que a criança se desenvolva integralmente. Justamente por conceber a criança de maneira holística, a Pedagogia Waldorf respeita cada fase do desenvolvimento infantil e por isso, o brincar não é tolhido ou proibido. O brincar, então, é visto pelos professores como motor para o desenvolvimento corporal, social e da aprendizagem.

A imaginação também foi elemento característico do brincar, uma vez que a mesma é parte principal da própria metodologia Waldorf. É através da imaginação que o sentir da criança é estimulado, o que se torna ainda mais importante na atividade brincante. É no brincar que a criança pode expressar sua fantasia interna.

Por fim, a natureza está intimamente ligada ao brincar livre, onde o ambiente e elementos naturais são propulsores da imaginação e conexão com a Terra. Os objetos naturais são utilizados como gerador de uma multiplicidade brincante, o que permite momentos mais significativos de contato a natureza. É na natureza que a leveza e a harmonia do brincar estão ainda mais presentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso dia a dia de adulto, calcado em tecnologias e rotinas rígidas, nos deixa muitas vezes sem tempo para o ócio ou para momentos prazerosos. O cansaço das longas jornadas de trabalho junto às responsabilidades domésticas e familiares, nos sugam a pouca energia que nos resta ao fim do dia. No entanto, a infância é curta demais para que projetemos essa correria desenfreada no mundo das crianças.

Certas vezes, a nossa rigidez não nos permite ouvir os apelos das crianças para que celebremos a vida junto delas, por isso, é tão importante estarmos atentos às diferenças e pluralidades da vida infantil, o que inclui o respeito a esse espaço sagrado que é a infância.

No entanto, o que vemos, infelizmente, é uma complexidade nas agendas infantis, lotadas de afazeres, cursos e atividades, que tiram a vitalidade das crianças e as coloca em um esgotamento doloroso. Também ocorre um gerenciamento do tempo das crianças pelos adultos, além de um monitoramento, superproteção e excessivos cuidados com as mesmas, o que esmaece as espontaneidades infantis. De um outro lado, ainda temos a infância perdida pelas desigualdades sociais e pelo trabalho infantil, que são portas de entrada para demais violações contra crianças e geram sérias consequências físicas, sociais e psicológicas. De um modo ou de outro, nossa sociedade está apagando esse momento tão importante e basilar para a vida humana.

A infância exige tempo, espaço, calma e possibilidades. Ser criança é fazer perguntas, explorar o mundo, se sujar, não ter pressa, não ser cobrado duramente com compromissos e grandes responsabilidades, é se deliciar com cada descoberta, é se encantar, é desfrutar o momento, é ser e estar por inteiro. Ser criança é ser um ser brincante e onde há crianças, há também a essência do brincar. Esse ato de relação autêntica com o mundo, de expressão profunda de si mesmo e de conexão com o outro, deve ser garantido e estar sempre presente nos espaços e tempos da infância. Por isso, ao reconhecer o valor que o brincar possui no desenvolvimento infantil, o mesmo se torna direito da criança.

O brincar passa a ser considerado como direito na segunda metade do século XX. O primeiro reconhecimento se deu em 1959 na Declaração dos Direitos das Crianças, mais especificamente no princípio 7, que ressalta “[...] A criança terá ampla

oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito". Já em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, declara o brincar como direito autônomo, compreendendo sua natureza, benefícios e atendendo às suas próprias características, como descrito no Artº 31: "Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e participar livremente na vida cultural e artística". No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 também apresenta expressamente esse direito em seu capítulo III, artº 16: "[...] o direito à liberdade compreende-se aos seguintes aspectos [...] IV – brincar, praticar esporte, divertir-se (TOMÁS E FERNANDES, 2014).

Uma vez compreendido como direito, o brincar deve ser garantido enquanto a infância for vivida. Desse modo, a escola deve ser mais do que um lugar que permita a vazão da atividade lúdica, ela deve proporcionar um espaço convidativo e um tempo significativo para que o brincar aconteça em plenitude. O brincar não pode mais ser visto como atividade que acontece "quando sobra tempo" entre os conteúdos ou apenas como característica dos recreios. O brincar tem que ir além, pois é o canal para nos humanizar e para viver em liberdade. O brincar é uma linguagem das crianças e não pode ser impossibilitada. Isso é sufocar uma parte da população que depende de nós adultos para ser ouvida. Devemos indagar as proibições de brincadeiras nas escolas, o pouco tempo de recreio e o massacre de conteúdos, que criam crianças apáticas e sem vontade de ir à escola.

Diante dessa realidade, encontrei na Pedagogia Waldorf uma educação fluida, intensa e vívida. Ao trabalhar na escola analisada, vivi a intensidade da prática pedagógica e suas diferenças tão nítidas. Também chamada de pedagogia da liberdade, a Pedagogia Waldorf me apontou um caminho possível para uma educação mais próxima das vontades da criança e do autoconhecimento do professor. As diversas composições do desenvolvimento infantil são realmente utilizadas no processo educativo, o que se desdobra em uma consequência urgente nos dias atuais: o respeito com as crianças e seu tempo.

Ao propor os objetivos desse trabalho, me dediquei a encontrar a Representação Social do brincar segundo os professores de uma escola Waldorf. Ao adentrar o universo próprio da Antroposofia e consequentemente da Pedagogia

Waldorf, que também foi parte dos objetivos propostos nesse trabalho, a proposta pedagógica também se vinculou às representações dos professores. Ou seja, mais do que encontrar as representações a nível dos sujeitos, o brincar foi observado de maneira mais ampla, dentro de um currículo muito específico. Os objetivos também englobavam a definição dos elementos constitutivos do brincar na escola Waldorf analisada, o que foi uma consequência da própria análise de dados.

Segundo os preceitos da Teoria da Representação Social, as representações sociais são um conjunto de conceitos articulados que têm origem em um grupo social específico e cuja função é dar explicação à realidade objetiva. Ao encontrarmos os conceitos do que é o brincar para cada professor, como demonstrado no início da análise de dados, sentiu-se a necessidade de aprofundar as construções esquemáticas sobre o brincar para aquele grupo de entrevistados, pois as representações foram mais do que os próprios conceitos, afinal muitas informações durante a entrevista, junto com o PPP e as observações, possibilitaram ampliar o universo das representações sobre o brincar na Pedagogia Waldorf.

As representações são concepções estabelecidas daquilo que os sujeitos apreendem e comunicam entre si em um grupo social específico, por isso, as representações possuem um sistema e lógica próprios. Assim, no caso dessa pesquisa, o grupo de professores está inserido em uma realidade na qual as concepções e postulados da Antroposofia estão sempre presentes. Ou seja, o universo em que as representações foram encontradas, remete a alguns aspectos gerais em comum, inclusive nas terminologias utilizadas. Portanto, o grupo social já possui em si características comuns, o que também reflete na representação sobre o brincar.

A representação social do brincar encontrada na escola Waldorf foi a de que o mesmo é uma ação lúdica, intrínseca e autêntica à infância, que caracteriza essa fase da vida e permite colocar a criança em um plano espontâneo, e principalmente é indissociável do ritmo, do desenvolvimento infantil, da imaginação e da natureza. Esses quatro elementos foram muito significativos para entender o brincar dentro desse universo tão específico.

O brincar faz parte do ritmo que se estende por todo o cotidiano escolar Waldorf. O ritmo nessa pedagogia é um movimento de alternância entre a expansão e a contração, como se fosse um grande inspirar e expirar ao longo do dia a dia das

aulas. Nesse movimento, o brincar ganha um espaço essencial e especial. No Jardim de Infância, é o brincar livre o centro da educação, pois consiste em um processo autoeducativo e que permite o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Por isso, é realizado por quase uma hora e meia, em um ambiente natural e vivo, que permite a plena experimentação. A passagem para o Ensino Fundamental não é caracterizada por uma ruptura no brincar, mas uma solvência entre o brincar livre e o brincar dirigido. O livre ocorre da mesma maneira que antes, mas agora no momento do recreio, enquanto o dirigido é proposto pelo professor quando o mesmo sente a necessidade de expansão por parte das crianças, o que permite a manutenção do ritmo da aula. Além disso, a própria metodologia Waldorf, permite uma ludicidade na escola, refletida nas músicas, rodas rítmicas, atividades artísticas e na própria maneira de apresentar um conteúdo.

Por ter como premissa o desenvolvimento saudável do ser humano, a Pedagogia Waldorf preza e respeita as características específicas de cada fase da criança ao concebê-la como uma unidade. O brincar está diretamente ligado ao desenvolvimento infantil e é peça fundamental para que o mesmo ocorra a nível corporal, social e cognitivo. Até os sete anos, a criança forma uma unidade entregue aos seus próprios processos vitais e também é como um grande órgão sensorial, que tem vivência total em seu corpo daquilo que ocorre no ambiente em que está inserida. É nesse setênio que existe o impulso da imitação, que é claramente expressa na atividade lúdica, o que faz a Pedagogia Waldorf valorizar e possibilitar esse momento. Dos sete aos quatorze anos, é a emoção e a capacidade de simbolizar que ganham espaço no desenvolvimento infantil, que são estimulados pela inserção de imagens no ensino, dirigidas ao sentir humano.

Essa educação por imagens vívidas conduz a criança à imaginação, que se torna outro elemento constituinte para o brincar da escola analisada. Essa fantasia da criança precisa de um apoio para atuar no mundo exterior, que é realizado pelo brincar com outras crianças e com os brinquedos. A fim de possibilitar a expressão da fantasia interior no brincar, os brinquedos na escola Waldorf são sem contornos prontos e rígidos, para que possam ser transformados pela força criadora e imaginativa, ganhando novas qualidades e expandindo seus limites. Por esse motivo, brinquedos eletrônicos não são aconselháveis, pois “matam” o potencial criativo que as crianças possuem tão intensamente. Obviamente, as crianças têm contato com

esses objetos, pois estão inseridas em um tempo histórico em que a tecnologia está muito presente, mas a escola orienta a não utilização dos mesmos dentro do ambiente escolar. Ao usar a imaginação com brinquedos mais simples, novos significados e funções podem ser encontrados.

É nessa simplicidade de materiais utilizados ao brincar que podemos relacionar o último elemento que constitui o brincar na Pedagogia Waldorf: a natureza. Com o entendimento de integração entre homem e natureza, o brincar ocorre sempre no ambiente natural. É na natureza que a criança potencializa seu corpo e seus sentidos, e está aberta às diferentes sensações e experimentações. Os elementos apresentados pelo meio natural possibilitam uma ação de dentro para fora, pois a criança age ativamente na transformação do material que tem em mãos através da sua imaginação. Materiais não estruturados permitem além da expressão do imaginário, a vinculação com a Terra. Os estímulos suficientes para um desenvolvimento saudável estão na própria natureza, onde é possível uma estimulação viva, que desperta a força criadora inata do mundo infantil.

O brincar, portanto, tanto para a Antroposofia, quanto para a Pedagogia Waldorf e para a escola analisada, é uma atividade séria da criança, que pode ter sua importância comparada ao trabalho para o adulto. Podemos ainda afirmar que o mesmo se caracteriza pela interação do pensar, do sentir e do querer, atividades anímicas que Steiner elege como principais ao homem e que são igualmente trabalhadas do processo educativo. Ao brincar, a criança pensa, sente e age por essa força interna. O brincar é entendido como algo terapêutico, que traz saúde e vivacidade necessária ao desenvolvimento integral e humano de todas as crianças. Por isso, o brincar é urgente, tem espaço e tempo, acompanhamento e observação, para que possa fluir da melhor maneira possível dentro do ambiente escolar.

Ao longo desse percurso de pesquisa, decidi focar naquilo de mais vital existente em uma criança. Os problemas e mazelas da infância não cessam e estão aos montes por aí, mas as potencialidades, as diversidades e as belezas também precisam ser escancaradas. A infância exige nosso olhar, cada vez mais. Por isso, decidi olhar para o belo, para o brincar. Esse que carrega consigo a curiosidade, a alegria, a autonomia e a liberdade. Brincar é produzir cultura e presentear a humanidade com um patrimônio histórico cultural imensurável. Pesquisar e mergulhar na atividade lúdica me permitiu uma reconexão com a minha criança interior. Na

verdade, o encontro com as crianças nos faz refletir e olhar para o nosso eu. O brincar da criança me fez entender que é possível estar no aqui e no agora com total intensidade e que também somos cheios de vida pulsante, o que não podemos é deixá-la apagar. Assim, finalizo com uma frase do idealizador da Pedagogia que tive o privilégio de conhecer:

"O brincar da criança é a manifestação mais profunda do impulso que a conduz ao fazer, sendo que neste fazer o homem tem a sua verdadeira essência humana. Não seria possível imaginar uma criança que não desejasse ser ativa, como o é quando brinca, pois o brincar representa a liberação de uma atividade que deseja se libertar do cerne do ser humano." Rudolf Steiner

REFERÊNCIAS

ABARCA CORDERO, Julio César. Jerome Seymour Bruner: 1915-2016. **Revista de Psicología**, Lima, v. 35, n. 2, p. 773-781, 2017.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** 2.ed. Goiânia: AB, 2000.

AGÊNCIA CURITIBA. Perfil econômico das regionais. Disponível em: http://www.agencia.curitiba.pr.gov.br/perfil-economico-regional>. Acesso em 20 jan. 2019.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, n.1 v.1, 2008, p. 18-43.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARCILA MENDOZA, Paola Andrea et al. Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. **Diversitas**, Bogotá, v. 6, n. 1, p. 37-49, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. 2002. p. 127 – 147.

BARDIN, Laurance**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70: 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOMTEMPO, Edda.; HUSSEIN, Carmen Lucia.; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **Psicologia do brinquedo:** aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar:** a construção de noções lógicas e aritméticas. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BRUNER, Jerome. **O processo da Educação**. trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 4 ed., São Paulo: Nacional, 1974.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). **Teoria e prática da pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER**- Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, n. 2, p. 105- 114, 2004.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **O desenvolvimento da personalidade:** enfoque psicodinâmico. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DEWEY, John. *My pedagogic creed*. In: Dworking, Martin S (org.). ***Dewey on Education***. Nova York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1961.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2a Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio de Prazer. In: FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 123-198.

_____. Escritores criativos e devaneios. In: J. Strachey (org. e trad.). **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, p.135-143, 1996.

FROEBEL, Friedrich. ***The education of man.*** New York: D. Appleton and company, 1887.

FURLEY, Ana Karyne Loureiro; FERREIRA, Herberth Gomes; PINEL, Hiran. A importância da ludicidade no pensamento de Jean-Jacques Rousseau e o seu Emílio: o brincar como instrumento de aprendizagem, trazendo-o para contemporaneidade. **Arte Factum**: Revista de estudos em Linguagens e Tecnologias, n.1, 2018.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Coleção Educadores. Recife, PE: Massangana, 2010.

HEYDEBRAND, Caroline von. Os quatro temperamentos na infância e o seu tratamento. **Arte Médica Ampliada**, v.33, n.3, p. 113-124, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Coleção Educadores. Recife, PE: Massangana, 2010.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001.

JOLIBERT, Bernard. **Sigmund Freud.** Coleção Educadores. Recife, PE: Massangana, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e esfera pública**: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **Os contextos do saber**. Representações, comunidade e cultura. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KÖNIG, Karl. Os quatro temperamentos. **Arte Médica Ampliada**, v.33, n.1, p.5-7, 2013.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo, SP: Summus, 1981.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, 1997.

_____. A singularidade da infância. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2 ed. Brasília: Secretaria da educação básica, 2007. p.13-25.

LAMEIRÃO, Luiza Helena. Tannuri. **Criança brincando:** quem a educa? São Paulo: Editora João de Barro, 2007.

LANDMAN, Patrick. **Freud**. Tradução de: Nicia Adan Bonatti. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Do goetheanismo à filosofia da liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 1985.

_____.. **Noções básicas de Antroposofia**. 7ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D.B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. El hombre y la cultura. In: _____, KOSÍK, K.; LURIA, A. **El hombre nuevo**. Barcelona: Martínez Roca, S. A. Barcelona, 1969.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MUELLER, Fernanda. **Entrevista com William Corsaro**. Educação e sociedade. Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

_____. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

_____. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

RIBEIRO, Naiara dos Santos Damas. **Johan Huizinga e a crítica da cultura contemporânea**: um estudo historiográfico. Monografia (Bacharel em História) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.

SCHEVEN, Karin Evelyn. **Minha querida boneca:** uma orientação para pais, professores e educadores segundo a ciência espiritual. Tradução de: Franz Rotermund. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf, 2ª ed, 2006.

SCHMITZ. Egidio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. **Rudolf Lanz**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/edit/nocoes/lanz.htm>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 717-735, 2014.

STEINER, Rudolf. **A obra científica de Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 1984.

_____. **Andar, falar, pensar**: a atividade lúdica. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1994a.

_____. **O mistério dos temperamentos**: as bases anímicas do comportamento humano. São Paulo: Antroposófica, 1994b.

_____. **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____**. A Arte da Educação I:** O Estudo Geral do Homem, uma base para a Pedagogia. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003a.

_____**. A Arte da Educação II**: Metodologia e didática. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003b.

_____. **A arte da educação III**: Discussões pedagógicas. São Paulo: Antroposófica, 2003c.

_____. **O Desenvolvimento Saudável do Ser Humano**: uma introdução à pedagogia e à didática antroposófica. São Paulo: FEWB, 2008.

_____. **A Arte de Educar:** Baseada na Compreensão do Ser Humano. Tradução de: Maria do Carmo Sousa Filardo Lauretti. 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **A Cultura Atual e a Educação Waldorf.** São Paulo: Antroposófica, 2014a.

_____. **A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador.** 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 2014b.

TOMÁS, Catarina e FERNANDES, Natália. **Brincar, brinquedos e brincadeiras**: modos de ser crianças nos países de língua oficial portuguesa. Maringá: Eduem, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Org.) **Henri Wallon:** psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Coleção Educadores. Tradução de: José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.) - Recife, PE: Massangana, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: O brincar na Pedagogia Waldorf: um olhar dos professores

Pesquisador(es): **Francis Kanashiro Meneghetti**. Rua Nardy Muller da Costa, 185 - Sobrado 14 - Campo Comprido - Curitiba/PR.

Heloisa Sbrissia Selzler. Rua João Sebastião Bunik, 284 - Tingui - Curitiba/PR.

Local de realização da pesquisa: Escola Waldorf Turmalina.

Endereço, telefone do local: Rua Eduardo Sprada, 3572, Curitiba. (41) 3285-8876.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa

O brincar é um tema muito abordado em relação à infância e também muito teorizado por diversos autores. Nesse sentido, o presente estudo procura abordar a temática do brincar no contexto escolar visto sob a ótica dos professores. O brincar permeia o cotidiano das crianças, o que também faz da escola um espaço para a realização de atividades lúdicas. Assim, procura-se entender como o brincar é permitido, significado e vivido nesse ambiente, a partir do ponto de vista daqueles que são os mediadores das crianças na escola.

Essa pesquisa faz parte de uma Dissertação de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

2. Objetivos da pesquisa

Como objetivo geral desta pesquisa, temos: compreender e analisar as representações sociais do brincar no contexto escolar, considerando a proposta pedagógica de uma escola Waldorf. Os objetivos específicos são: (I) elucidar teoricamente como a proposta pedagógica aborda o brincar; (II) observar quais as representações sociais do brincar segundo os professores.

3. Participação na pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os professores do Jardim de Infância e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola Waldorf escolhida por conveniência. A participação nesta pesquisa se dá pela aplicação de um questionário contendo perguntas mais gerais sobre o(a) professor(a) e de uma entrevista semiestruturada contendo perguntas específicas sobre o brincar. A entrevista poderá

ser gravada mediante autorização do entrevistado(a). Tanto o questionário quanto a entrevista serão respondidos na escola, não havendo necessidade de locomoção dos entrevistados (as). Os pesquisadores estão responsáveis pelo agendamento da entrevista (local e horário), bem como a realização da mesma.

4. Confidencialidade

Os questionários aplicados aos professores e as entrevistas realizadas serão transcritas de modo anônimo e os dados publicados no trabalho manterão sigilo sobre as informações pessoais dos entrevistados (as).

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios

5a) Desconfortos ou Riscos: Desconfortos podem estar apenas relacionados ao tempo dedicado em participar da entrevista e em responder o questionário. A pesquisa não prevê nenhum risco.

5b) Benefícios: A pesquisa terá a geração de benefícios, primeiramente para a academia, visto que contribuirá com o conhecimento científico do assunto. Assim, esse conhecimento poderá ser disseminado ao público acadêmico, mas também aos interessados no tema, o que pode gerar estímulos para novas pesquisas. Além disso, espera-se que os benefícios também sejam gerados aos participantes, pois à medida que contribuirão com a pesquisa também terão a possibilidade de auxiliar na divulgação e conhecimento sobre a pedagogia Waldorf.

6. Critérios de Inclusão e Exclusão

6a) Inclusão: Participarão da pesquisa apenas professores (as) do Jardim de Infância e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Waldorf Turmalina.

6b) Exclusão: Não participarão da pesquisa, professores (as) de outras escolas, além daqueles da escola escolhida, não quiserem participar da pesquisa.

7. **Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo**

Todos os participantes terão o direito de deixar o estudo a qualquer momento e, também, o direito a receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Têm também liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

8. Ressarcimento ou indenização

Não estão previstos gastos aos professores (as) que participarão da pesquisa, por isso, não se prevê qualquer ressarcimento aos participantes.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação

direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo:_____

RG:_____

Data de Nascimento: ___/___/___

Telefone:_____

Endereço:_____

CEP:_____Cidade:_____Estado:_____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo do pesquisador: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Heloisa Sbrissia Selzler, via e-mail: hselzler@alunos.utfpr.edu.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade –PPGTE

QUESTIONÁRIO

Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado e suas respostas ajudarão a validar o estudo. Contamos com a sua ajuda e desde já agradecemos.

PARTE 1 - Informações relativas à caracterização dos (as) professores (as)

Por favor, preencha com suas informações pessoais.

1. **Gênero**
   ( ) Feminino
   ( ) Masculino
   ( ) Outro. _____

2. **Data de nascimento**
   _____

3. **Formação inicial**

   ( ) Licenciatura. Instituição: _____
   ( ) Bacharelado. Instituição: _____

   Ano de ingresso:_____ Ano de término:_____

4. **Formação continuada**

   ( ) Pós-graduação. Instituição: _____
   ( ) Mestrado. Instituição: _____
   ( ) Doutorado. Instituição: _____

   Ano de ingresso:_____ Ano de término:_____

5. **Tempo de experiência como professor (incluindo outras instituições)**

   ( ) anos

6. Vínculo com a escola atual

( ) anos

7. Que turno trabalha na escola?

( ) manhã ( ) tarde ( )integral

8. Trabalha em outra escola simultaneamente?

( ) sim ( ) não

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade –PPGTE

Roteiro para entrevista

1) **CARACTERIZAÇÃO DO BRINCAR**
   - Explique o que é o brincar.

2) **IMPORTÂNCIA DO BRINCAR**
   - Relate sobre a importância no brincar.
   - Você acredita que o brincar seja uma atividade benéfica no contexto escolar? E fora dele?

3) **O BRINCAR NA ESCOLA**
   - O brincar na escola se diferencia daquele fora da escola?
   - Em que momento as crianças brincam na escola? O brincar é permitido apenas nos horários fora da sala de aula?
   - Quais são as brincadeiras e brinquedos mais comuns adotados pelas crianças?
   - A escola tem um posicionamento claro sobre o brincar?
   - Como o brincar é organizado na escola? Como está organizado o tempo e o espaço do brincar na escola?
   - Você sente ou percebe que a escola impossibilita o brincar?
   - Você acredita que o brincar possui hora e lugar para ocorrer?
   - Para você, o brincar possui alguma função/objetivo?

4) **ACOMPANHAMENTO DO BRINCAR**
   - Você acompanha/observa o brincar quando o mesmo ocorre? Se sim, o que nota?
   - Você proporciona momentos em sala de aula para que o brincar ocorra?
   - Você acredita que o tempo e atenção dados ao brincar são suficientes?

5) SIGNIFICAÇÃO DO BRINCAR

- Como você vê o brincar na escola?
- Para você, o brincar é uma atividade primordial?

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A ENTREVISTADA F

Entrevistadora: Bom, então, eu queria que você me explicasse, para você, o quê que é o brincar?

Entrevistada F: O brincar, é, do tempo que eu trabalho, eu percebo que a criança, ela necessita se movimentar, né; então, assim, a gente vê que a criança, dos 4 aos 6, ela necessita se movimentar no espaço, né; é, essa relação com o tato, com a terra, com a areia; ela precisa se colocar, não, também, no espaço, como ser; então, por isso o movimento, ela necessita correr, pular, saltar; e ela não para, né. Mas, o brincar, a criança, por exemplo, de 3 anos, ela ainda tem o brincar individual, ela descobre os objetos ao lado dela, ela quer brincar com aquela bolinha que está ali, ou um pequeno gatinho, mas ela não consegue brincar com outras crianças ao mesmo tempo, ela ainda tem um brincar individual, um brincar egóico, né? No caso, a criança de 4 anos, ela já desenvolve a relação na interação com outras crianças; então, ela vai começar se vincular com outras crianças, buscando outras crianças para participar, com ela, nas brincadeiras, seja de casinha, seja dentro do carro, seja num ônibus, seja debaixo de um túnel, que eles constroem um tubo desses de pano; e aí ela vai tendo o prazer de estar dividindo aquela alegria, aquele movimento, o jogo lúdico, com outros. É um sofrimento para a criança de 3, às vezes, ela estar... 2,5, estar num espaço com muitas crianças grandes, que já brincam forte, porque ela não consegue, daí que começa aquele atritar: “É meu”; e aí ela não consegue dividir, daí ela arranha, ou ela morde, né; porque ela está defensiva, defendendo aquilo que é dela, né? É, essa interação, então, vai crescendo, no sentido deles verificarem papeis, esses de 4, 5, 6 anos; e aí que surge: “Eu sou o pai, você quer ser a mãe? Eu sou a tia...”. Tem até a música do Chico: “Eu era um herói...”. Não é? E assim, é num tempo que é o tempo deles, que é o tempo da infância, né?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: E aí, assim, aqui, as crianças brincam de rei, de rainha, esses exemplos dos símbolos mis... míticos, né, da... desde da Antiguidade; mas, assim, não que a gente... porque a criança quer colocar uma capa; às vezes, vem elementos: “Ah, eu sou um Super Herói”. Daí eu falo, assim: “Nossa, mas você entra voando na casa, e arranca todas as coisas, você está jogando? Ou, você pede licença para entrar, você ajuda a família. Será que precisa arroz?” Então, a interferência do professor, dentro do brincar, da criança de 4 a 6, é uma interferência, que ele está ali, então, ele interfere, mas ele se retira, para que a criança, com liberdade, vá podendo desenvolver o brincar dela.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Não é? Já diferente com o de 3, ele vai atritar, ele vai morder, você tem que intera... interferir forte; às vezes, tirando pela mãozinha, falando: “Olha, você não vai ficar fazendo, empurrar o outro, porque o outro não é balanço”. Não é? Então, assim, aí você vai estar precisando realmente conduzir a criança ainda, né? Dos 4 aos 6, não, ela desenvolve uma ludicidade, que ela até... ela quer se emancipar do adulto, ela não quer ficar dependente, né? Dentro dessa questão dos papeis, tem

mais uma coisa para falar sobre o brincar, que está relacionado na nossa pedagogia, que a gente estuda na formação, o brincar, que é: A criança, ela precisa mirar um adulto no ambiente que ela está, para se fazer historicamente, culturalmente. Não é? É, diferentes autores falam isso, não só Steiner, mas ela necessita que esse adulto, ele esteja ativo, que ele faça coisas, que ela possa imitar. Não é? Então, hoje, dentro da nossa realidade, é muito importante que a criança, ela perceba ações no ambiente que ela está sendo educada, que ela está sendo cuidada, onde ela possa também imitar. Então, o Dia do Pão, a gente faz a broa, eles querem fazer a broinha deles, né; se eu vou varrer o ambiente, eles querem me imitar, varrendo. Então, é diferente, a criança de 3 anos, quando ela imita você passando a vassoura, ela só faz o pêndulo para lá e para cá, e a vassoura não tem, assim, um objetivo, que ela consegue verificar. Já a criança de 4, ela sabe que você vai estar, né, juntando a areia, e que você vai precisar da ajuda dela para segurar a pá. Então, essas pequenas ações, do cotidiano, elas são muito importantes para que o... a criança vai desenvolvendo um brincar mais elaborado, né; a ludicidade, ela vai tendo diferentes características numa criança que vê muito os adultos ao redor, nas suas ações, nas suas ocupações. Então, eu vou dar outro exemplo: Os meninos, muitas vezes, veem mais mulheres ao seu entorno trabalhando, do que homens; porque o homem, hoje, trabalha mais horas; e hoje, também, a mulher, né, dentro uma realidade virtual, né, sentado. Então, assim, quando o vigia da escola vai entrar para pegar a carriola, para levar as folhas que a gente rastelou, porque estavam muitas no chão, ou frutas da jabuticabeira, eles (colam)(?), eles correm, para perguntar tudo para o vigia, né, ou para o jardineiro; ou, para o Professor de Marcenaria, hoje, que trabalha com os Jardins, uma vez por semana, porque a gente vê que é uma necessidade, é uma premência, as crianças trabalharem com as mãos, né? E aí eles respeitam, porque eles estão fazendo uma leitura, entre aspas, na corporalidade, desse ser, nas ações; então, verificando uma coisa que é ligada uma com a outra; então, eles criam segurança, respeito. Uma pessoa que não fala aquilo que ela está fazendo, eles têm insegurança, eles não têm credo, né, não tem credibilidade; e eles testam, exatamente, para perceber se aquilo é verdadeiro; porque Steiner fala que é dentro da fisicalidade que a gente vai estar realmente se apropriando das... dos valores, né, das nossas crenças; e a criança, até 7 anos, é na fisicalidade que ela vai assimilar tudo isso. Então, por isso que a gente é... não é a favor da alfabetização, a partir da precocidade de 3, 4 anos, justamente porque a criança, na sua fisicalidade, não está pronta. Não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Ela vai estar a partir dos 7 anos, onde os dentes vão estar vindo, os permanentes, até antes um pouco, para trabalhar de forma racional e abstrata. Antes, não; ela precisa verificar no físico, na realidade, no aqui e agora.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Então, o brincar, para nós, quando você lê, imitação, ou textos que falam, o brincar, a relação com o trabalho humano, que é história, a cultura daquele povo, daquela família, né; desde da... da assimilação da linguagem, né, as pessoas que estão ao redor do berço, como que falam; mas, o brincar, a mesma coisa, ele é assimilado das ações que a criança vai imitando, percebe que quando a gente está

ativo, e está: Ah, nós, hoje, vamos fazer a limpeza desse armário. A gente tira tudo, daí começa a limpar a prateleira. Aqui, dentro de sala, né...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: ...como uma grande casa. Eles começam a brincar, um depois do outro, super inspirados; mas, se você se sentar e começar a conversar, eles montam em cima. Então, assim, eles precisam do start do brincar, a partir do momento que você que você se coloca, com objetivos claros, do que você vai fazer; mas, assim, acolhendo e sabendo que eles estão ao redor. Então, eu sempre falo para os pais: "Pai, você vai lavar o carro, você não consegue pegar a mangueira e fazer nada no quintal?" – "Não, não vai dar, eu moro em apartamento." – "Então, o que... o que você vai limpar os sapatos, quem sabe, você possa ter uma caixinha de sapato ao lado, para que o seu filho possa estar tendo algumas coisinhas, alguma escovinha, que ele possa te imitar, porque você vai ver, que ele não vai parar de brincar, quando ele iniciar, ver você ativo".

Entrevistadora: Tá. E para você... você podia me falar, então, da importância que tem esse brincar? Qual que é a importância de se ter o brincar dentro da escola, por exemplo?

Entrevistada F: O brincar, ele, assim, o Steiner fala, que ele é como o trabalhar, para o adulto; como a gente estava falando. Então, o brincar é muito importante, tá? Então, é preocupante uma criança que não brinca, né?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: É precoce, ela, então, fazer atividades, sentadas; muitas atividades, sentadas; porque ela não vai estar desenvolvendo, através do movimento, através do tato, do equilíbrio, né, a essa... esse apropriar da corporalidade dela, né; e é através desse todo dia, sempre de novo, que o brincar vai fazer ela se desenvolver, nos âmbitos físico, psíquico, né, emocional, e também mental.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Não é? A gente recebe, às vezes, crianças vindo de outras escolas, que, na verdade, não estão...

(interrupção)

Entrevistada F: É, as crianças que não estão, por exemplo, podendo brincar, numa escola, onde elas ficam muitas horas sentadas, acarreta, a gente vê stress infantil, né; elas, às vezes, se caracterizam como pequenos adultos, dizendo para a criança que está na caixa de areia, por exemplo: "Ah, eu não sou criança, você é bebê, eu não brinco mais". Não é? E aí a gente vê reclamações de famílias, vindo com a criança pálida, não comendo direito, né, que não... como uma... como... não sobrepeso contrário, né, magras, né, muito mentais; e isso é bastante preocupante, porque você trabalhando com a criança nesse Sistema Waldorf, durante 02 meses, você vê a criança voltando a ser criança, que ela volta a brincar.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Ela volta a ter prazer de estar dentro de um jogo lúdico, por exemplo. E a outra questão da importância, que eu vejo, é que a sociedade, acho que ao meu ver, coloca essa questão, dentro da política educacional, do não brincar, que, dentro do caos, na hora do brincar: A sala vira um caos, tudo é tirado do lugar. Só que tem a hora de arrumar.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Então, o adulto, a formação desse professor, futuro educador, que está ao lado da criança, dessa faixa, ele precisa aprender, que é dentro desse caos, que novamente a gente arruma junto; e é como escrever um texto, começo, meio e fim: A gente não vai lanchar, se a sala não tiver arrumada; que é o começo, meio e fim, da área do brincar, da área da lúdica. Em casa, os adultos não estão aguentando, é, ver que a criança precisa tirar tudo do lugar, e que ele precisa ter essa paciência, porque ele quis colocar a criança no mundo.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Não é? Então, assim, a outra, também, vertente, relacionada com isso; assim, muito perto disso, é que o... a assimilação, e essa experiência lúdica, ela acarreta pequenas sinapses, quando a criança está se desenvolvendo na ludicidade. Veja, é diferente, se você falar: Agora você vai colocar todos esses blocos, um depois do outro, do mesmo tamanho. Não é? A criança vai fazer escolhas, ela vai sozinha fazer o jogo, de... é, na idade dos 4 a 6, procurando outras crianças. Mas, você, como adulto, você não vai dar regras rígidas, ou colocá-la sentada. Não é? Então, se a criança não vai tendo a possibilidade de fazer sinapses dentro de uma ludicidade saudável, ela vai fazendo apropriações, ou a arquitetura cerebral dela é construída como um... um sistema mais tecnicista. E aí o futuro pensar dela, dificilmente, não vai ser mais mecânico, né; ela não vai conseguir ter uma... uma flexibilização, às vezes, uma inteligência emocional ou mental, porque ela não viveu isso na hora que estava fazendo os alicerces, a base, onde ainda é tudo mole; e a arquitetura cerebral, ela precisa se formar dentro dessa flexibilização, é, ainda espontânea, né, ainda... claro, que ritmada, planejada, pelo professor, pela escola, mas que ela não tenha essa... essa... que ela não seja obrigada a não... não poder mais viver dentro do flexível. E isso, ao meu ver, não existem pesquisas, ainda, falando sobre o... o que vai ocasionar essa precocidade, essa falta do brincar na idade certa; porque uma coisa é a questão da saúde, a depressão; e a outra, essa questão bem grave, da formação cerebral. Não é?

Entrevistadora: Realmente. E para você, então, a atividade do brincar, na escola, é primordial; assim como, fora da escola.

Entrevistada F: Sim.

Entrevistadora: Tem importância nos dois...

Entrevistada F: É.

Entrevistadora: ...nos dois ambientes.

Entrevistada F: Nos dois ambientes; tanto, dentro de sala, a importância é enorme, como fora. Fora, então, eu falei menos, a questão, também, da relação com os materiais naturais. A gente fica todo dia, no mínimo, uma hora, né, então, lá fora, e aí a criança se relaciona com a caixa de areia, com a terra, com o plantio na horta. Rastelar, por exemplo, folhas que caem; então, ela se vincula às estações do ano, também; ela reconhece quando a estação é mais outonal, quando que vem as frutas, né; o que a professora vai fazer a partir disso. E aí o brincar dela lá fora, também tem uma amplitude maior, né. A questão, também, dos balanços, do escorrega, né. Então, assim, é extremamente saudável a criança brincar fora.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Ah, outra questão, quando ela não tem. As crianças também chegam com um brincar prejudicado, porque elas, às vezes, têm ojeriza, ela não consegue pisar na areia, a se vincular com a terra, porque ela fala que é sujo, né? Mas, alguns meses, você trabalhando com essa criança de 4 anos, ela, rapidamente, ela pega, assim, uma... um vínculo muito forte, né. Então, assim, é muito raro ver uma criança, assim, com... que não consegue se vincular por nada; daí a gente tem que trabalhar com terapia, com o pediatra junto, né.

Entrevistadora: Tá. E para você, existe diferença entre o brincar que acontece na escola, e o brincar que acontece em casa, ou fora do ambiente escolar?

Entrevistada F: Existe. Na verdade, a gente... a nossa escola, ela tem critérios, né; em sala de aula, você não vê, por exemplo, brinquedos de plástico. As imagens, que a gente usa, e pede também nas camisetas ou mochilas, é... são roupas, não tem uniforme; mas, assim, nós não aceitamos crianças que venham com imagens, por exemplo, de brilho, de luzinha no tênis; é, os jardins, essas imagens, elas, elas se infiltram para dentro do brincar, né; então, as crianças, hoje, elas daí saem, né, da imaginação mais pura, né, do brincar, da ludicidade saudável, porque daí elas, rapidamente, daí pegam uma imagem externa, né, para pôr no lugar, ela gruda, né, como uma febre, uma modinha; e aí a criança não vive aquela brincadeira original, e desenvolvendo ela, a cada dia, para ela ficar mais elaborada. E há diferença, nas casas, muitas vezes, que as famílias não dão conta, dão brinquedos, vamos dizer assim, mais mecânicos, bonecas mais artificiais, onde a criança não tenha a relação, por exemplo, de afeto. Uma boneca de pano, né, é diferente o afeto, da criança abraçar, do que um plástico.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Não é? Mas, às vezes, há a necessidade de dar realmente, de querer dar para a criança, dela ter aquela... em casa, a boneca, vamos dizer, de pilha, que faz xixi, que faz... e a criança não imagina mais aquela situação, né; quase que nem precisa trocar a roupinha, né, que a boneca já faz tudo.

Entrevistadora: Tudo.

Entrevistada F: A mesma coisa, o menino. E os barulhos daí são mecânicos, eles são artificiais. Então, uma brincadeira de construção, com blocos de madeira, com encaixes, elaborado, né, ele... ele pode ser até para um menino de 6 anos, onde ele vai trazendo elementos, assim, muito elaborados, onde ele mesmo daí vai construindo, no externo, com tábuas, com madeiras, porque ele já aguenta levar peso; e a criança de 6, ela se torna um grande ajudante da professora.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Não é? Ela até cuida dos menores, ela faz pequenas tarefas, também, manualmente, né. Então, assim, eu vejo uma grande diferença; porque, também, nas casas, as crianças, hoje, é... quem que está podendo ficar, né, enquanto a criança brinca no contraturno. Então, a tendência das Escolas Waldorf é estarem todas tendo contraturnos, porque quem que vai cuidar, e bem, das crianças à tarde? Que elas fiquem bem e não fiquem sentadas na TV...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: ...horas, não é?

Entrevistadora: Sozinhas.

Entrevistada F: E daí desconstrói todo o trabalho dessa ludicidade, é... genuína. Não é? E aí a gente fala de dignidade; porque, a infância, a criança necessita, de ser respeitada a infância, não é?

Entrevistadora: Com certeza. E aqui, no caso do Jardim, qual que é o momento que as crianças brincam?

Entrevistada F: Então, dentro da rotina que você... que, no convencional, a gente fala, a... o Jardim Waldorf trabalha com o conceito de ritmo; porque, assim, o ritmo, ele também pode ser ampliado, no sentido de dia e noite, as quatro estações, né; e o professor prepara o conteúdo à noite, para, de manhã, estar com as crianças; então, a gente não denomina como rotina. Mas, o ritmo de uma manhã, por exemplo, a criança chega, ela fica dentro de sala, aproximadamente, 01 hora e meia, daí há o momento da... de uma... de arrumação, né; aí vem a roda rítmica, que é de 20 minutos a meia hora, né; aí há a higiene, né; aí há a hora do lanche, e o lanche demora por volta de 40 minutos; e aí há a higiene, novamente, mais rápida; e as crianças vão brincar lá fora, durante 01 hora. O brincar lá fora, ele vai mui... provavelmente, de 10:30 a 11:30; e aí a última meia hora, até meio-dia, é a hora da história, né; com o agradecimento do dia, também. Mas, assim, o professor, dependendo da classe, ela pode inverter; então, nós temos Jardins que, primeiro, vão para fora, ficam 01 hora; e aí ele entra, para dentro, para fazer a roda rítmica e lanchar; porque, o parque, a gente... a gente compartilha; então, enquanto um Jardim está fora, o outro está dentro; depois, inverte. Entendeu? Mas, basicamente, é 01 hora, brincando fora; e 01 hora e 15, a 01 hora e meia, às vezes, dentro, de brincar.

Entrevistadora: De brincar livre, não é?

Entrevistada F: É.

Entrevistadora: Tá. E quais são as brincadeiras e os brinquedos mais comuns, que as crianças do Jardim brincam, no caso?

Entrevistada F: Então, no caso, eles brincam de casinha, né; aí tem a parte da cozinha, com o fogão, com panelinhas. Há a questão, também, das bonecas, né; é, berços, dentro da casinha. Os meninos gostam bastante de brincar nos cavalinhos, e também nas brincadeiras de construção; então, tem tábuas, pequenos tablados, e possibilidade de construção mesmo, né?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Que eles carreguem essas madeiras para fazer, por cima de uma mesa, ou com uma mesinha lateral, vão fazer uma casa, um apartamento, um carro, um barco, né? Também, um cesto, né, cesto com blocos, muita brincadeira com blocos. É, brincadeira, também, com pequenas, é... objetos, que a professora também confecciona, como pequenas famílias, pequenas famílias de cães, de gatos; às vezes, galinha; muito, assim, de feltro, de lã, porque daí na hora dos blocos, eles podem estar fazendo fazendinhas, ou cidades, ou pequenas casas, né; onde essas familiazinhas, elas vão podendo ser formadas. Cordas, né; tanto, corda... é, cordas de cabos mesmo, que são usadas externamente para fazer balanço, com madeira; como, também, cordas feitas de crochê, né, para brincar, amarrar um cesto no outro, amarrar uma dessas madeiras, eles mesmos fazendo cinto, ou transformar pequenos, é, colegas, que são gatinhos, e um é o cuidador que leva todos na coleira, né, cãezinhos.

Entrevistadora: Legal. Então, a escola tem um posicionamento claro sobre o brincar.

Entrevistada F: Sim.

Entrevistadora: A própria Pedagogia Waldorf, não é?

Entrevistada F: Sim.

Entrevistadora: E...

Entrevistada F: Está... está, também, dentro... contemplado dentro do Projeto Político-Pedagógico, né...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: ...o trabalho com a Educação Infantil, né; no caso, o Jardim de Infância.

Entrevistadora: Então, você acredita que o brincar possui hora e lugar para acontecer?

Entrevistada F: Assim, eu acredito que ele está sim contemplado, está ligado a questão anterior. Ele, na verdade, é desenvolvido, ele não nasce por si só, nós temos que, como educadores, como professores, estar inspirando as crianças; porque, às vezes, existe momentos de um brincar, que eu diria, feio; e a gente, na nossa interferência, vai conduzindo a criança, durante o ano letivo, a desenvolver essas capacidades de uma ludicidade construtiva. Então, às vezes, a criança está chegando atirando coisas, ou muito reativa, porque está vendo jogos eletrônicos inadequados para a idade, não é? Então, nós temos que conversar com esses pais, ver porque que a criança está sendo exposta a jogos que não são para a idade dela, para que ela, fisicamente, possa estar usufruindo dos brinquedos que tem em sala, né?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Porque se ela tiver reativa, ela vai receber a reação dos colegas, ou vai se atritar muito e não vai conseguir desenvolver o que ela poderia, né? Então, isso é muito importante.

Entrevistadora: Sim. No caso, o brincar é acompanhado, observado, por professor do Jardim?

Entrevistada F: Sim, ele é acompanhado; tanto, pelo professor do Jardim; como, do professor auxiliar, né? Cada professor de Jardim, tem um auxiliar permanente, que está durante a manhã toda. Vamos dizer, que o professor esteja numa situação com um aluno, ou esteja fora, no parque, e o auxiliar acompanha a criança até o banheiro; ou, o professor auxiliar está fazendo o lanche, enquanto o professor está olhando o pedagógico, as situações pedagógicas; mas, um apoia o outro; o professor precisa do apoio do professor auxiliar, às vezes, para situações que ele... que passam desapercebidas. Então, por exemplo, nós temos essas cabanas; então, é muito importante que sempre o professor esteja atento, que ele abra os panos, e fale: As janelas se estão bem arejadas, eu vou ajudar vocês a fazer uma porta. Então, nós temos várias cestinhas de pregadores, de... de pequenos elementos, que a criança vai fixando e construindo essa cabana. Agora, não adianta você... a cabana não se dá, assim, do nada, né? Eles precisam ver a nossa... a nossa atenção, a nossa presença; a criança precisa muito dessa presença, para ela brincar. Dessa atividade, que eu falei no começo, a gente está ativo, eu estou fazendo um brinquedo para a sala, ou eu estou arrumando algo, está vendo o auxiliar preparar as frutas, enquanto eu estou preparando a jarra para pôr na mesa; e aí eles se sentem cuidados, e aí eles gostam, e aí eles vão ficando à vontade...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: ...dentro do ambiente deles.

Entrevistadora: Você acha que, então, esse tempo que é dado ao brincar livre, no caso do Jardim, é um tempo suficiente para... para a brincadeira?

Entrevistada F: Olha, hoje em dia, eu acho que, cada vez mais, é insuficiente, porque a manhã passa voando, né; a nossa escola, o período pedagógico é na parte da

manhã, só, até meio-dia; as famílias estão, cada vez mais, pedindo para ter o contraturno. E assim, eu vejo que quando eles estão começando a parar de se atritar, que eles estão acalmando para brincar, mesmo lá fora ou aqui dentro, já falta, às vezes, meia hora para a gente começar a arrumar. Antigamente, do tempo que eu trabalho, as crianças demoravam muito menos tempo, elas já entravam direto no brincar; as interferências, hoje, são tantas, que a criança, ela demora um tempo para ela desacelerar, para ela ficar mais tranquila, para ela se vincular ao ambiente, no aqui agora. Então, eu acho que uma das saídas é realmente olhar para esse... esse período que a criança... se ela estuda de tarde, o período da manhã, que ela tenha menos atividades, às vezes, extracurriculares. Às vezes, aos 4, 5 anos, a criança está em diversos extracurriculares, onde ela não brinca mais, ela tem que fazer tantas ocupações, que ela chega na escola cansada, no período escolar.

Entrevistadora: Mais um fardo.

Entrevistada F: É.

Entrevistadora: Então, para você, o brincar é uma atividade primordial.

Entrevistada F: Sim. Dos Jardins, é. É como o caderno, a mesa, o livro, né?

Entrevistadora: Desligou?

Entrevistada F: Não. É como o caderno, a mesa, no Fundamental, né? Os objetos, os brinquedos, a criança, ela está ocupada com todo (0:30:18) dela, a gente vê que é o trabalho, né, como o do adulto. Então, assim, tem que ser muito respeitado, para ele não entrar em extinção.

Entrevistadora: Sim. Então, só de uma maneira geral, você pode me falar, como que você enxerga o brincar na escola? Em linhas gerais, assim.

Entrevistada F: Então, a essência do brincar é dentro dessa ludicidade saudável, dentro da alegria, né, da criança se movimentando, quando ela tem entusiasmo, né; é esse fogo interior da saúde. E ela está atenta ao mundo, ela está vendo como que uma madeira tem um encaixezinho; e no encaixe, ela, às vezes, ver... como a criança deita e vê o formato de uma nuvem, né? Essa imaginação pura. E ali desencadeia, às vezes, a imaginação, para ela começar a fazer, daquela madeira, ou um animal, que ela estava puxando; ou, a madeira vai virar, quando ela é um pouco mais velha já, uma madeira que se encaixa muito bem, para ela (prestar)(?) como um telhado, ou rampa para ela subir com os carrinhos. Não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada F: Então, assim, dos 4, até os 6, tem todo um caminho. Mas, assim, eu vejo que é saúde, é vida, é o puro aprendizado.

Entrevistadora: Uma pergunta que eu esqueci. Então, você não vê... é, você vê como uma atividade com um fim nela mesma, o brincar? Ou que ela vai atingir um objetivo, no final? Ela tem um objetivo a ser atingido?

Entrevistada F: Ela (tem)(?) um objetivo, ela está atrelada a esse desenvolvimento de cada fase, onde a criança está te dando... assim, da gente ler, por exemplo, a Antropologia: A criança está em determinada fase, aos 4 anos, e vendo o que, fisicamente? O que está se desenvolvendo? E aí ela mu... ela vai estar brincando, né, demonstrando aquela fase que ela está, né? Então, por exemplo, a interação é algo que ela... ele se dá a partir dos 4; antes, ele é muito tênue, a interação; e aí ela vai, através do brincar, interagindo com outros, e ela vai... é, vai aprendendo; e tendo, cada vez mais, experiências, por exemplo, sobre aquela cadeirinha, aquela árvore, aquela... aquela bicicleta, aquele carrinho.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada F: Não é?

Entrevistadora: Uhum.

Entrevistada F: Então, assim, tem um objetivo, é puro desenvolvimento, eu vejo; não está isolado, como uma coisa que pode ser descartada.

Entrevistadora: Está certo. É isso, então.

- FIM -

APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ENTREVISTADO M

Entrevistado M: Dá para conversarmos aqui?

Entrevistadora: Claro. Sim. O que você quiser, é uma conversa informal...

Entrevistado M: Ah, tá.

Entrevistadora: ...não precisa... não é toda essa formalidade. Então, eu queria que você me explicasse: O que é o brincar, para você?

Entrevistado M: Para mim, ou dentro da escola?

Entrevistadora: Para você, o que você entende o que é o brincar.

Entrevistado M: Brincar?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistado M: Eu vejo que o brincar é uma manifestação espontânea, é... do ser humano, não é, na verdade, não só da criança, não é; claro, que a gente olha... está muito ligado mais a área infantil, que a gente pensa... pensa no brincar, como na área infantil; mas, o brincar, também, está no bojo do ser humano, como... como um todo, não é? Em que expressa, é... essa sua espontaneidade, essa sua... é... vivacidade, não é; interesse pelo mundo, assim, através da sua fantasia, não é? Então, ele vai usar a fantasia, vai usar elementos, seja do mundo, não é, ou... é, que estão ao seu redor, para expressar essa fantasia que está no seu interior, com essa espontaneidade.

Entrevistadora: Certo. E você poderia me falar sobre a importância do brincar? Você vê alguma importância?

Entrevistado M: Eu vejo muita importância no brincar; porque, o brincar, como eu havia dito na primeira parte, é a expressão da fantasia interna; então, ela precisa ter vazão, não é? Então, é importante que a gente tenha esse espaço para dar, pela criatividade, fazer com que isso se expresse; é, quando a gente expressa isso, é... a gente traz vida, não é; a gente, ou compartilha a vida, porque está brincando com outras pessoas, não é; então, isso traz alegria, traz vivacidade, traz entusiasmo. Então, o brincar é uma maneira, não só dessa expressão; mas, também, rela... é uma forma de uma relação social, não é, em que essa fantasia se dá.

Entrevistadora: E você acredita que ele... que o brincar seja uma atividade benéfica no contexto escolar?

Entrevistado M: Sim, ela é muito benéfica; porque ela é uma... principalmente, para a criança menor, isso se dá até com mais ênfase, não é; é uma maneira dela canalizar, dela estar mais dentro do contexto do aprendizado; porque o brincar, se você consegue conduzir a criança, ele pode se associar ao aprendizado, também; ele

pode ter uma maneira de, pela fantasia, pelo contexto do brincar, em que ela aprenda muitas coisas. Então, eu não vejo, assim, que é uma coisa separada da outra: Então, agora é a hora do aprender. Então, agora é a hora do brincar. Então, o brincar, ele realmente... ele pode estar associado, ele pode estar, é... em permea... não seria a palavra, mas seria permeado, não é; ele pode se... é... ser quase uma ferramenta, não é, junto com o aprender; seria isso.

Entrevistadora: Legal. E fora da escola, você também acredita que ele seja importante?

Entrevistado M: Sim, ele é muito importante. O brincar, eu vejo que, principalmente, assim, nesse período de formação, não é, do ser humano, é uma maneira realmente dele, como eu já havia dito, expressar a sua criatividade, expressar a sua alegria interna; é, é um (cultivo)(?) de virtudes através da fantasia, na verdade.

Entrevistadora: E você acha que ele se diferencia, dentro da escola e fora da escola, em algum aspecto; ou, ele é igual?

Entrevistado M: É, você está dizendo da nossa escola, da...

Entrevistadora: É, dessa escola.

Entrevistado M: Dessa escola específica.

Entrevistadora: O brincar aqui dentro é diferente do brincar fora da... quando a criança está... por exemplo, no contexto da... familiar, ou em outro local?

Entrevistado M: Hoje em dia, eu vejo que o brincar fora está um pouco influenciado, muito, pelos meios eletrônicos, não é; que não era o caso de 30 anos atrás, quase 40 anos atrás, quando eu era criança, não é. Então, antigamente, eu vejo que esse brincar se assemelhava mais, que eram brincadeiras muito mais, é... com elementos naturais, espontâneos, e tudo. Então, eu acho, hoje, se diferencia, não é? Eu vejo que a escola, ela busca preservar, um pouco, a criança, dos meios eletrônicos, desse excesso de informações; e lá fora, a gente vê que as crianças chegam com muitas imagens, com muitas... é, elementos, não é, prontos, não é; seja da Informática, seja do computador, seja da televisão, não é. Então, nesse sentido, há uma diferenciação sim.

Entrevistadora: E aqui, na escola, em que momento que as crianças brincam? Ele é permitido fora do horário de aula, ou dentro do horário de aula? Como que funciona?

Entrevistado M: Eu acho que há duas maneiras, que eu vejo, não é? É, existe a brincadeira, como eu falei, dentro do aprender; eu vou te dar um exemplo, não é? A gente faz, por exemplo, é... a própria corda, a gente... é uma forma de brincadeira; então, a gente traz uma imagem, em que eles estão ali com a corda, e tudo; mas, ali, por exemplo, está circulando 2, 4, 6, 8; está aprendendo os múltiplos de 2, na corda. Ou, dentro da (0:05:54), a brincadeira (Sul)(?), por exemplo, a imagem de um gnomo, são os gnomos da Matemática; então, eles são pequenos gnomos: da divisão, da multiplicação, da adição, da subtração; tem cores diferenciadas, eles têm um

gorrinho, para cada gnomo. É uma brincadeira aquilo, porque eles têm a caverna, eles pegam as pedrinhas, mas estão aprendendo a dividir, a multiplicar. Então, dentro da nossa escola, nesse primeiro ano, que eu estou fazendo; depois, também, o segundo, o terceiro; mas, o primeiro é muito vivo, isso; esse brincar, ele está dentro... ele ajuda dentro do aprendizado; primeiro ponto. Agora, existe o brincar livre, também; que a gente busca fazer com que a criança, em alguns intervalos, busque, então, com a sua própria criatividade, fazer, de repente, uma casinha lá perto da natureza, ou brincar com algum outro elemento, ou a própria brincadeira entre eles, de corrida, de pegar, subir numa árvore, fazer algum movimento. Então, a gente permite, a gente... a gente usa, também, pequenos intervalos para que isso se dê; às vezes, até entre uma aula e outra; para que não fique, simplesmente, é... o aprendizado, como uma passagem de um conteúdo intelectivo; e, de repente, o recreio, brincar. Não é, para nós não é isso, é mais permeado, como eu havia dito anteriormente.

Entrevistadora: Sim. E quais são as brincadeiras e os brinquedos mais comuns que eles...

Entrevistado M: Na escola?

Entrevistadora: É, na escola e entre as crianças, que você observa.

Entrevistado M: É, tem essas brincadeiras clássicas, que eles brincam bastante, que é a corda, amarelinha, perna de pau; é, eles brincam muito de jogos coletivos, de pega-pega, de... a gente brinca na aula de jogos, eles reproduzem também, não é; é, a... essas são brincadeiras, assim, que eles costumam brincar. Além disso, a gente tem alguns pequenos recantos na escola, como casinhas, como árvores, que eles gostam muito. Por exemplo, o balançar-se numa corda, a própria balança; é, subir na árvore, fazer uma casinha imaginária dentro, em cima da árvore. E também, uma brincadeira, assim, de... com giz, então, a gente tem lousas externas, em que eles desenham, e brincam de desenhar, até de escola; fora, não é? Então, eles fazem isso. E também, é muito... alguns gostam - os menores, principalmente -, de brincar na areia, eles brincam de fazer castelos, e criar várias coisas dentro dessa... dessa caixa de areia, que a gente tem aqui.

Entrevistadora: Legal. A escola, você acha que ela tem um posicionamento claro sobre o brincar? Ou isso já está...

Entrevistado M: Tem. Posicionamento claro...?

Entrevistadora: É, assim, ela fala sobre o brincar, vocês discutem sobre isso? Ou...

Entrevistado M: É...

Entrevistadora: ...ou a própria Pedagogia Waldorf já é um...

Entrevistado M: É, a gente não fica discutindo muito sobre isso, mas quando a gente entra dentro da Salinha Pedagógica, a gente lê os livros que a embasam, a gente percebe que o brincar, ele permeia a nossa pedagogia; é, principalmente, assim, o Jardim que é... que isso se dá de uma maneira muito efetiva, muito grande, não é;

mas, também, o Ensino Fundamental, as 1ªs. Séries, ela ainda tem bastante desse brincar. Então, não é uma discussão muito intelectual, assim; mas ela existe no ritmo da nossa pedagogia, não é, as rodas rítmicas... é, como eu lhe falei, não é, as brincadeiras externas, que eles têm essa... esse espaço para isso. A gente vê que o brincar, eu esqueci de dizer isso, ele traz, também, algo para o corpo; a gente vê que isso é muito importante, ela não fica só na cabeça; então, o brincar traz o movimento, que é o que a criança precisa, nessa faixa etária, é muito movimento; se você fica exigindo que ela fique só sentada, só sentada, aquilo vai... vai causar algo que não é saudável, do nosso ponto de vista.

Entrevistadora: E você vê que ele... como que o brincar é organizado, ele tem um espaço e um tempo para acontecer aqui na escola? Ou...

Entrevistado M: Ele tem esse espaço e esse tempo, não é uma coisa também, é... solta, totalmente; mas ele não é rígido: Eu não vejo que esse espaço seja livre agora. Nós temos 15 minutos tal dia. Não é isso, ele... ele é orgânico, esse processo, depende muito da condução de cada professor; então, o professor percebe que eles precisam de uma expansão; então, ele dá 10 minutos, e eles vão brincar, depois eles se recolhem. Quando eles voltam a se recolher; então, o aprendizado fica melhor, que eles... eles já expandiram. Então, não é algo rígido; mas ele tem, obviamente, uma... uma direção da condução do professor ali dentro, não é? Eu digo, que, na primeira parte da nossa aula, ela... a gente chama de “roda rítmica”; principalmente, nas primeiras três séries, não é; três, quatro séries, primeiras. É, ocorre muito esse brincar, nesse momento; é, seja com cantiga, seja com... até com algumas brincadeiras, nesse primeiro momento; então, se você quiser... assim, existe, digamos, o início do dia, ele traz, principalmente, para o... depois do verso, é um... e da flauta, que também a gente tem isso, curricularmente; mas tem muito essas brincadeiras em roda, conduzidas. E o brincar solto, ele vem, então, permeado em alguma... em alguns momentos da manhã, outros momentos da manhã.

Entrevistadora: Entendi. Então, você sente que a escola não impossibilita o brincar.

Entrevistado M: Pelo contrário, a escola, ela possibilita isso. É claro, que, quando eles vão crescendo, isso vai se reduzindo um pouco. Então, o Jardim, como eu lhe disse, tem muito o brincar; o 1º Ano, também, bastante; o 2º, já tem um pouco menos; o 3º, o 4º. Claro, você chega no 5º Ano, isso não é assim; mas, mesmo assim, existem momentos, assim, que... em que isso se... se dá.

Entrevistadora: Tá. Então, você acredita que ele possui hora e lugar para ocorrer.

Entrevistado M: É, hora e lugar. Sim, de certa forma, ele tem; mas, como eu lhe disse, ele não... não quer dizer que toda segunda-feira, de 08:00 às 08:30. Não é isso. Ele, ele tem isso, conforme a percepção da condução do professor, não é? Então, tem, obviamente, esse tempo, não é? Entre uma aula e outra, vocês vão brincar nesse lugar. Exatamente, tem o pátio, tem as casinhas lá, isso é o local; eles não podem ir para qualquer lugar; mas essa hora não é totalmente rígida.

Entrevistadora: Entendi. E para você, ele possui alguma função, ou algum objetivo específico? Ou, ele é uma atividade em si mesma, assim, que não tem o objetivo X?

Entrevistado M: Não, ele tem um objetivo. Ele está, na verdade, ele... como eu lhe disse, ele faz com que a criança se expanda, ela precisa se expandir com o corpo; isso, para nós, é saúde para ela, ela precisa se expandir. Tanto é, assim, que a nossa vida, é... a vida que as pessoas têm, está cada vez mais restritiva, nesse ponto de vista, seja pela segurança; então, a criança, às vezes, fica dentro de um... de um recinto fechado, com uma televisão, ou com uma... Então, nesse (movimento)(?), do brincar, um dos objetivos é... é essa ida para o corpo, o correr, isso traz vitalidade para ela, a relação social se dá muito no brincar. Então, naquele momento, eu estou vendo o quê que está acontecendo socialmente: Como que as lideranças aparecem, como que aquela criança que precisa se colocar; ela vai, no brincar, ela vai ter que aprender; ou, colocar um limite para o outro. O brincar é muito relacional, ele é um aprendizado da relação social.

Entrevistadora: E você acompanha, ou observa, o brincar, quando ele está acontecendo?

Entrevistado M: Eu, muitas vezes, acompanho. Eu acompanho, porque ali a gente capta coisas, que, dentro da sala de aula, não ocorre. É muito próprio, porque eles se tornam muito verdadeiros no brincar, eles não são... eles não fingem nada, eles se... eles já são verdadeiros por natureza; mas, no brincar, eles expressam algo que vem realmente do seu ser; e aquilo dá ao professor, não é, dicas, percepções, não é; que ele pode trocar com a família, como que a... se a criança está mais isolada, se ela gosta de brincar sozinha, se ela só gosta de brincar em grupo; se ela segue uma outra criança, no brincar, ou se ela é líder. O brincar, aparece tudo isso.

Entrevistadora: E você proporciona, então, momentos, assim, durante as suas aulas, para que o brincar aconteça.

Entrevistado M: Sim, proporciono.

Entrevistadora: E você... então, como que você vê, assim, de uma maneira geral, o brincar na escola? Como que você significa ele, de uma maneira geral?

Entrevistado M: Como eu significo...?

Entrevistadora: É, como você enxerga, como você vê o brincar, na escola?

Entrevistado M: É, como tudo o que eu havia já dito, não é? O brincar é um campo de aprendizado social, através de um movimento espontâneo e da criatividade das crianças. Por isso ele é tão saudável, não é? Por isso que a gente possibilita que ele exista, porque ali tem aprendizado, tem relação, é... tem ale... a própria alegria que se dá no brincar. Então, é por isso que uma criança que brinca muito na escola, que tem essa possibilidade; obviamente, com uma condução, não é só o brincar ali não, ela está feliz, ela está... porque é o meio dela, ela não está cerceada nessa sua expressão criativa; então, normalmente, ela: Puxa, é bom ir para a escola. É bom eu estar na escola, porque eu posso viver isso. E para nós, esse é o objetivo central, que a criança esteja bem na escola; claro, aprendendo, também; mas é uma... é um todo, não é?

Entrevistadora: Sim. Então, para você, é uma atividade primordial, o brincar?

Entrevistado M: Ela é uma atividade primordial, dentro, obviamente, do ritmo do aprendizado, os conteúdos têm que ser passados, mas ela está permeando toda a nossa... o nosso... todas as nossas atividades; como eu lhe falei, é... de início, com mais ênfase, e depois isso vai diminuindo, gradativamente, até a adolescência.

Entrevistadora: Ótimo.

- FIM -

APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ENTREVISTADO A

Entrevistadora: Então, eu gostaria que você me explicasse, para você, o que é o brincar?

Entrevistado A: O brincar, para a criança, é uma coisa séria; é algo tão fundamental, quanto comer; beber água, quando está com sede. É uma maneira dela se expressar livremente e construindo a sua própria identidade, a sua relação com os colegas, a sua relação social; e descobrindo o mundo adulto, também, né, porque a criança imita muito, já na primeira infância; ela, praticamente, imita tudo o que vê no adulto; não só vê, ou sente, ouve, né. Então, é uma grande necessidade para as crianças, né; isso é tão importante quanto, como eu falei, o mais básico dos básicos.

Entrevistadora: Sim. E eu queria que você me falasse sobre a importância que você enxerga na brincadeira, no brincar.

Entrevistado A: Bom, eu já... como eu já falei, né, é importante para a criança se descobrir, experimentar, para se desenvolver como um ser humano, né; eu vejo isso.

Entrevistadora: Certo. E você acha que é uma atividade benéfica o brincar no contesto escolar?

Entrevistado A: Sem dúvida. Sem dúvida.

Entrevistadora: Assim como, fora dele, também?

Entrevistado A: Sim. Sempre.

Entrevistadora: E você acha que ele se diferencia, quando ele acontece na escola, quando ele acontece fora da escola, em outros ambientes?

Entrevistado A: Pode ser. Porque algumas crianças passam alguns dias em casa, na... durante a semana, com irmão, ou com a mãe, em... ou seja, num grupo social menor, né, um grupo de pessoas menor, e ela tem uma outra forma de se relacionar; muitas vezes, brinca sozinha, durante a semana; na parte da tarde, digamos, se estuda de manhã. E na escola, com os amigos, ela tem uma outra forma. A gente observa isso, né; quando, é... eventualmente, eu fiz algumas visitas a alunos, e também tive relatos de pais, a gente observa que criança sozinha brinca de um jeito e na escola muda um pouco, ou muda completamente a forma, né, de brincar; preferindo algumas coisas, mais na escola, do que em casa, dispersa.

Entrevistadora: E aqui, na escola, em que momentos que as crianças, no caso, a sua turma, elas brincam?

Entrevistado A: A gente pode dizer que é uma brincadeira dirigida. O primeiro encontro, assim que elas são recebidas em sala, que a gente chama de roda rítmica, mas são atividades todas propostas, né.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado A: Eventualmente, tem algumas que são abertas, dentro de uma regra, são brincadeiras, como Escravos de Jó, o Corre Cutia, por exemplo, não é; e são brincadeiras, com regras, mais dirigidas. E o recreio, em si, a gente tem 30 minutos, por volta de 30, 25 minutos, de recreio. Para mim, isso é muito pouco; o ideal que se... seria 01 hora de recreio, talvez, ou 40, né, mas...

Entrevistadora: Aham.

Entrevistado A: Elas têm já um brincar completamente livre; é acompanhado, o professor passa por perto, observa, mas sem influenciar em nada na brincadeira deles. Então, é um brincar livre, completo, né.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado A: Esse é o segundo momento que teria. Claro, alguns outros momentos, eles terminam... algumas aulas de matéria, depois do recreio; e, às vezes, o professor dá uns 05 minutos... de 10 a 05 minu... de 05 a 10 minutos, de intervalo, e aí elas podem ter um mini recreiozinho, brincar; como eles chamam, de respirar lá fora um pouco, e depois voltar para a sala.

Entrevistadora: Certo. E quais são as brincadeiras e os brinquedos mais comuns que eles adotam, que você nota?

Entrevistado A: Uhn. Eles gostam muito de pular corda, balanço, escalar em árvores, ou... ou, que seja, dos brinquedos que existem, né, a gente chama, é chamado “os brinquedões”. Brincar na areia, em tempos de calor, brincam com água, junto com a areia, misturam, né; balde. Correr, brincadeiras de correr, muito; assim, nessa faixa que eles estão, os meus alunos de 07, 08 anos, correm muito. É, agora, algumas outras vezes, eles trazem brinquedos de casa, está na moda agora o Beyblade, ou Bleybade, não sei como é que fala, exato; os meninos, é... São esses, brincados... brincado... brincando com elementos naturais, né, madeira; ultimamente, algumas crianças da turma têm feito clubinho; então, juntam várias madeiras, juntam, cabaninhas, e assim vão montando com pedaços de... qualquer coisa que eles encontram, as suas sedes da... do clube. Eu acho que são essas as brincadeiras; e corre muito, eles... Ah, e balançar na corda, é quase como um balanço, né; tem umas cordas, elas adoram, também, se dependurar e balançarem, bastante.

Entrevistadora: Legal. E a escola tem um posicionamento claro sobre o brincar?

Entrevistado A: Sim. Aham. É uma... essa visão que eu trouxe, é compartilhada entre (0:05:48) na escola.

Entrevistadora: Então, você sente que a escola não impossibilita o brincar.

Entrevistado A: De forma alguma, ela não... na verdade, muito pelo contrário, ela estimula que a criança brinque, né.

Entrevistadora: Sim. E você acredita que o brincar possui hora e lugar para acontecer?

Entrevistado A: Sim. Na escola, sim. Deve ser, né...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado A: ...nessa idade. Elas precisam, justamente, nessa formação, ter essa noção do tempo e das tarefas, o momento de acontecer isso ou aquilo; então, tem os momentos de brincar, tem momentos de pensar; então, assim, vão... a gente se considera uma escola que forma para a liberdade; mas, a liberdade, no sentido futuro ainda, como um adulto livre de problemas, ou livre de dificuldades com o se organizar no tempo, por exemplo, né? Isso é uma forma de se libertar, né; quem tem dificuldade com o tempo, acaba sendo prisioneiro de problemas diversos; então, essa é uma das formas de liberdade, né, que não... a gente pode dizer, a liberdade do que não é saudável, que é doentio; então, se torna livre, para se tornar são, né? Não para fazer o que bem entende, a hora que entende, né; porque, na sociedade, a gente não pode fazer o que bem entende, tem leis, tem regras. Então, só é livre quem respeita as regras, quem respeitas as leis, né? Dessa forma, a gente consegue momentos de brincar livre, momentos de fazer tarefas, né. Então, é nesse sentido que a gente fala, na escola, liberdade... Não sei se eu fugi da pergunta.

Entrevistadora: Não.

Entrevistado A: Tá.

Entrevistadora: E para você, o brincar é uma atividade que possui algum objetivo específico no final; ou, ele tem, por exemplo, um fim em si mesmo?

Entrevistado A: Depende das brincadeiras. Isso é interessante observar, eles adoram montar aqui, um Clubinho, tã-tã-tã. Montou o clube, e quando acaba o tempo, a gente viu que eles passaram quase que a brincadeira... o tempo todo da brincadeira, montando lá, preparando; e isso em outras brincadeiras; a não ser balanço, que já está pronto. Mas a gente observa isso, né, o tempo todo de preparar algo, e parece que quando conclui, acabou, a brincadeira já muda para outra, né. Então, isso é uma das coisas que a brincadeira tem... depende de qual, tem alguns fins, né? Isso, de pular corda, por exemplo; no fim, eles (0:08:16) no pular corda, em si, mesmo, né? É uma pergunta que depende da brincadeira, das circunstâncias.

Entrevistadora: Entendi. E você acompanha, observa o brincar, quando ele está acontecendo?

Entrevistado A: Eu observo, eventualmente; gostaria de observar mais; mas, procuro, sim, observar, quando possível.

Entrevistadora: Entendi. E você acha que o tempo é suficiente, que é dado ao brincar?

Entrevistado A: É como eu mencionei, né, 30 minutos, a gente tem de recreio, eu... eu penso que... entendo que as crianças poderiam ter um pouco mais de tempo, de 40 a 60 minutos, de recreio.

Entrevistadora: E no caso, quando você sente, por exemplo, que precisa e tem tempo entre as aulas, você possibilita algum momento, ou...

Entrevistado A: Sim. Nesses anos iniciais, a gente tem bastante tempo livre, né, a gente aproveita. Como ainda faltam algumas... alguns professores na escola, atualmente, a gente tem algumas, na grade horária, algumas aulas que o professor, a gente dá a aula, e a gente aproveita, desses momentos, para possibilitar brincar... é, possibilitar o brincar, o brincar livre, né, para eles. Então, no recreio, eles têm alguns... alguns dias, eventualmente; nesses primeiros anos, o 1º, 2º Ano, momentos de brincar livre, a mais, do que as outras turmas.

Entrevistadora: Sim. Então, para você, o brincar é uma atividade primordial?

Entrevistado A: Sim.

Entrevistadora: Então, eu só queria que você falasse, assim, resumidamente, como que você vê o brincar, dentro da escola, no caso.

Entrevistado A: Dentro da escola, o brincar, eu vejo como, é... é o que estimula muito eles nesse, digamos, ensaio, de como é estar numa sociedade, um ensaio para a vida; eles inventam coisas que são fascinantes, muitas vezes; é, procuram se divertir fazendo isso, é sempre esse caráter, né, a diversão; claro, às vezes, surgem conflitos, porque esse queria aquele também; e vão, também, aprendendo, ali, esse ensaio da relação: O quê que eu posso ceder? O quê que eu posso abrir mão? Do quê que eu não posso abrir mão? Enfim, é como que realmente forma, possibilita esse ensaio da formação do ser humano, ali, para eles. De uma maneira vivencial, puramente; nada teórica; e isso, realmente, eles não precisam agora, a teoria não... não faz sentido, né, uma aula de Sociologia para as crianças, por exemplo; eles precisam vivenciar a Sociologia, para que, mais tarde, da vivência do brincar (conjunto)(?), o máximo possível; de brincar o dia inteiro, quando possível; eles possam, dessas experiências sociais que eles têm na vida, conseguir conceber, (em um)(?) pensamento, algo coerente, né, como o que é saudável na sociedade. Então, quanto menos teorias as crianças vivenciam, quanto mais práticas elas têm, quanto mais fazer, mais elas podem, depois, chegarem a corretos pensamentos. E isso depende, também, de uma outra condição, né? Depende de como esses momentos de brincar, também, são organizados, observados. O quê que realmente pode-se fazer? Quais elementos eles usam, né, brinquedos? Por exemplo, brinquedos eletrônicos que diminuem a capacidade de criação deles, né; e brinquedos naturais, como de madeira, toscos, né, um toco de madeira, folhas, que eles elaboram dali coisas diversas, né, pode ser uma casinha, um telhado, uma casa, um boneco, enfim, uma flauta. Então, a brincadeira tem esse elemento puramente de formação social; eu vejo, né.

Entrevistadora: Uhum.

Entrevistado A: Mas para eles é vivencial ainda, nada deve ser teórico...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado A: ...explicado, deve ser explicado para eles.

Entrevistadora: Uhum. É isso.

- FIM -

APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A ENTREVISTADA A

Entrevistadora: Bom, então, eu queria que você me explicasse, para você, o quê que é o brincar? O quê que você entende por brincar?

Entrevistada A: Brincar, eu entendo que é uma atividade bem espontânea, natural; é, que envolve a fantasia, o movimento; o movimento da mente por causa da fantasia, também; mas, também, o movimento corporal.

Entrevistadora: Certo. E para você, você considera o brincar importante?

Entrevistada A: Muito.

Entrevistadora: Certo. E você acredita que o brincar seja uma atividade benéfica no contexto escolar?

Entrevistada A: Muito. Muito benéfica.

Entrevistadora: E fora dele, também?

Entrevistada A: Também. É, falando das crianças, não é?

Entrevistadora: Sim, nas crianças.

Entrevistada A: Sim. Sim. Sim.

Entrevistadora: Dentro e fora da escola.

Entrevistada A: Sim, é básico, é o trabalho deles, vamos dizer assim.

Entrevistadora: Sim. E você acha que o brincar dentro da escola, ele se diferencia do fora da escola? As características?

Entrevistada A: Eu acho que diferencia por causa do gru... do grupo social, que acaba interferindo. As crianças, normalmente, quando estão em grupo, não é, no grupo dos colegas; elas, às vezes, têm uma postura, um brincar diferenciado, de quando estão sozinhas, em casa, com os irmãos, ou só com um amiguinho, por exemplo.

Entrevistadora: Entendi. E aqui, na escola, em que momento que as crianças brincam?

Entrevistada A: Aqui, eles brincam bastante, não é; na hora do recreio; às vezes, entre uma pau... entre uma aula e outra, a gente dá umas mini pausas, eles também têm essa questão de sair, e brincam um pouco; e as nossas aulas, também, são bem lúdicas, muitas delas. Então, a brincadeira está, é... meio amalgamada com o nosso... com a nossa forma de... de ensinar, de apresentar as coisas.

Entrevistadora: Sim. Então, ele é permitido fora dos... dos horários, por exemplo, do recreio.

Entrevistada A: É...

Entrevistadora: Fica essa questão...

Entrevistada A: ...o brincar no recreio é um brincar bem livre; dentro da sala, normalmente, é mais direcionado.

Entrevistadora: Ah, entendi.

Entrevistada A: Então, é permitido, mas aí depende do que... que brincar a gente está falando.

Entrevistadora: Certo. E quais são... você sabe quais são as brincadeiras, ou os brinquedos, que mais são comuns entre eles, entre as crianças?

Entrevistada A: Brinquedos, a bola. As meninas, a boneca ainda é o forte. É, eles gostam muito de corda, essas coisas com corda, com o pular, saltar. É, e eles trazem, eu tenho um dia, na sexta-feira, que é o dia que eles podem trazer um brinquedo de casa. Tem certos limites; então, por exemplo, eles não podem trazer brinquedo eletrônico, não pode trazer brinquedo que faça barulho, que pisque luzinha; isso não. Mas eles trazem brinquedos, os meninos, que se chama Bey Blade, que são tipos de uns peões, que batalham, e é um jogo em grupo; é o maior sucesso esse jogo. Então, é um dos brinquedos preferidos deles; e eles também brincam com jogos, gostam de jogar dama, xadrez, essas coisas, que eu tenho na sala. E os brinquedos, também, muito que aparecem, são os bichos de pelúcia, eles trazem muito bicho de pelúcia, mas não brincam com os bichos de pelúcia.

Entrevistadora: Só trazem.

Entrevistada A: Só trazem, fica em cima da mesa, ficam mexendo, assim, um pouquinho, e... mas na hora do brincar mesmo, o bicho fica lá, eles vão para outras... essas outras (0:03:56), que eu falei antes.

Entrevistadora: Legal.

Entrevistada A: É. Interessante.

Entrevistadora: Sim. E a escola tem um posicionamento claro em relação são brincar? Você acha que tem alguma coisa direcionada nesse sentido? Ou não, a própria formação da Pedagogia Waldorf já é suficiente?

Entrevistada A: Eu acho que a própria formação já é suficiente, (0:04:18), não é? Eu acho que... eu acho que é suficiente, assim. Nunca vi... nunca vivenciei polêmicas com a questão do brincar aqui na escola, no seguinte sentido de questionar o brincar. O que se questiona: Essas brincadeiras estão sendo construtivas ou não?

Entrevistadora: Ah, entendi.

Entrevistada A: Isso, sim; porque, às vezes, quando eles ficam... a gente sabe que eles têm um limite, não é? 30 minutos, 40 minutos, às vezes, livres, de brincar; tem uma qualidade. Depois de 30, 40 minutos, muda a qualidade, e passa... normalmente, passa a não ser tão construtiva. Ou seja, é tempo livre demais.

Entrevistadora: Demais.

Entrevistada A: Então, eles ficam um pouco, é... não sei, é... às vezes, dá um stress; às vezes, começa a ter muita briga, ou muito conflito; então, ou seja, está precisando recolher, está muito expansivo.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada A: Então, nesse sentido, sim, a gente já teve algumas discussões, estudos e observações, nesse sentido; mas não do brincar, em si.

Entrevistadora: Ah, legal. Então, não tem uma interferência em relação ao brincar deles, no caso. Só (0:05:36)...

Entrevistada A: Somente se for... se a gente percebe que está... que não estão sendo brincadeiras construtivas, aí a gente realmente interfere...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: ...ou corta, ou interfere mesmo, e daí a gente fica pensando o quê que levou, não é, se foi o tempo demais; ou, se, às vezes, é uma configuração grupal, uma sequenciação grupal. Aí depende.

Entrevistadora: Entendi. A, então, você já falou, não é. O tempo e o espaço, então, em que o brincar está organizado, basicamente, o que você me falou, não é? O tempo que vocês deixam o brincar livre; e o espaço é sempre fora ou dentro da sala de aula?

Entrevistada A: O de brincar livre?

Entrevistadora: É, do livre... é, do livre e do...

Entrevistada A: Às vezes... às vezes, eles... é permitido brincar na sala de aula, no recreio; desde que não sejam brincadeiras com bola e nem de correr, que daí eles brincam com jogos, eles fazem outros tipos de brincadeira, brincam de teatro, fazer coisas assim; aí é permitido. Se está chovendo, é... é normal que a sala fique mais cheia, a gente permite e brincadeira lá dentro.

Entrevistadora: Dentro da sala.

Entrevistada A: Sim.

Entrevistadora: Bom, isso... É. Não. Então, a escola não... sente que a escola não impossibilita o brincar, no caso.

Entrevistada A: De jeito nenhum.

Entrevistadora: E você acha... você acredita que o brincar possui uma hora e o lugar para ocorrer, ou não?

Entrevistada A: Aqui, nessa escola?

Entrevistadora: É, na escola.

Entrevistada A: Na verdade, tem hora e lugar; porque não pode ser... eles podem fazer o que eles querem, quando eles bem entendem. Então, tem hora que é para ficar sentado, quieto, olhando para frente; tem hora que é para recitar, tem hora que é para escrever, tem hora que é para ouvir a história, e tem a hora de brincar, e tem a hora de participar, de fazer... se o professor chama para fazer uma brincadeira, alguma (teatralização)(?) lá na frente, é para fazer aquilo. E o recreio, sim, aqui ele é totalmente livre, mas também tem regras, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: Por exemplo, eles não podem escalar o muro, e ficar andando sobre o muro, ou pular para o vizinho.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: Não é? Também, é assim.

Entrevistadora: Aham.

Entrevistada A: Mas, por exemplo, eles podem subir nas árvores; então, tem umas coisas assim. Assim, é bom esclarecer, não é; porque senão fica um negócio que...

Entrevistadora: Sim. É. E para você, o brincar, ele é uma atividade em si mesma, ou ele tem alguma função específica, um fim, um objetivo a ser atingido?

Entrevistada A: É, ela... ela... eu não sei se dá para falar “tem um objetivo”; mas, o brincar é uma atividade natural, que ela... como que eu posso falar? Não é que tem um objetivo, mas ela serve para alguma coisa.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: Ela é uma atividade que constrói, vai construindo a identidade da criança; então, não é uma atividade supérflua, ou que a gente pode cortar, tirar da criança, e... Não, é uma atividade vital. Para eles, brincar é como respirar.

Entrevistadora: Tá. E você acompanha, ou observa, o brincar, quando ele acontece, por exemplo?

Entrevistada A: O brincar livre?

Entrevistadora: É.

Entrevistada A: Muitas vezes, sim. Me divirto muito.

Entrevistadora: Dá vontade de brincar, não é?

Entrevistada A: Nem é... Não, eu não tenho vontade de brincar...

Entrevistadora: Aham. Não?

Entrevistada A: ...porque eu não sou mais criança; então, eu não... não tenho vontade de brincar; mas eu me lembro, quando eu tinha essa idade, e como era bom e prazeroso brincar, porque o corpo deles está completamente à disposição.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: Eles têm uma energia, uma vitalidade e um corpo tão flexível, e tão molinho, e eles fazem tantas coisas; e eu me lembro dessa sensação, de como era bom ter o corpo disponível para você ir além, não é? Então, eu... o prazer deles, em estar brincando, inventando brincadeiras, porque eles têm a questão da fantasia, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: Então, se está um grupo correndo atrás do outro, não é um grupo que está, simplesmente, correndo atrás do outro, tem toda uma história, não é? “Porque é, porque ele é policial, e porque o outro...”. Então, eles têm...

Entrevistadora: É (0:09:58) isso.

Entrevistada A: E eu lembro quando eu tinha 8... 7, 8, 9, 10 anos, dessas brincar... que aí eu brincava... eu sou da época que brincava na rua.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: Então, a gente brincava muito mais. Então, eu sei como é importante ter esse momento; então, eu me divirto muito; eu não tenho vontade de brincar, já... já passei dessa fase; então, acho que se eu tivesse vontade de brincar, eu... tem alguma coisa errada comigo, não é? Mas eu me divirto muito, porque é bonito de ver eles nessa atividade, nessa alegria.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: É muito bonito, assim.

Entrevistadora: Aqui eu já perguntei, na verdade; mas, se você proporciona momentos, em sala de aula, para (0:10:44) brincar um pouco...

Entrevistada A: Sim. Sim.

Entrevistadora: E você que sente, no caso, qual o momento, ou é uma coisa...

Entrevistada A: Então, a gente tem... no ter... depende muito de cada professor, de cada turma e da dinâmica de cada grupo. Eu tenho um programa bem... tem muita coisa para dar para eles, não é; eu não posso simplesmente: Ah, hoje, não sei o que. Às vezes, acontece de mudar o (0:11:13): Nossa, estão cansados demais, ou aconteceu alguma coisa. “Gente, vocês tem 20 minutos para...”. Mas é raro isso acontecer; porque as crianças, também, ao mesmo tempo, gostam de ritmo, não é; eles não gostam muito de ser pegos de surpresa, assim; mesmo com... e tem criança que lida bem com o tempo livre, entre aspas; e outras, nem tanto, outras precisam sentir que tem mais direcionamento. Então, eu tenho, na sexta-feira, por exemplo, é... no horário em que metade da turma vai para a aula de violino, a outra metade fica comigo nas salas, são 45 minutos, e é bem o dia que eles trouxeram brinquedos, sexta-feira. Então, o quê que eu faço? Como eu estou com a metade da turma, eu faço uma atividade de caligrafia, normalmente; grande, não é; porque, aqui, na escola, a caligrafia é diferente dessa que a gente está acostumado; aí eles têm um momento em que leem o livro de leitura deles, porque eles já leem leitura de cabeceira; e tem a questão do brinquedo ou do jogo.

Entrevistadora: Legal.

Entrevistada A: Só que como é um horário, que, normalmente, os outros alunos estão em sala de aula, eu... o que eu... eu direciono um pouco, eles podem escolher um jogo, eles podem escolher ler, eles podem escolher uma... mas não podem ficar, é... correndo e gritando, pela escola...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: ...às 10:45 da manhã, porque essa escola é pequena. Então, a gente tem esse ritmo, que eles já sabem desse dia. E foi bem bom, assim, porque daí eles não ficam ansiosos...

Entrevistadora: Ah, legal.

Entrevistada A: ...porque eles sabem que toda sexta-feira vai ter aquele momento, são poucos minutos; mas, para eles, 05, 07 minutos, já é...

Entrevistadora: Suficiente.

Entrevistada A: ...é suficiente.

Entrevistadora: Legal. Então, como que... Ah, não. Aqui é só mais uma... uma significação do brincar. Como que você vê, então, o brincar, na escola?

Entrevistada A: Eu encaro o brincar na escola, com as crianças, como uma respiração. Então, eles vêm aqui e recebem muitas coisas de nós, muitas imagens, não é; porque a gente ensina através de imagens...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada A: ...e eles têm que trabalhar, eles têm que... eles escutam uma história, eles escutam um poema, eles reproduzem os poemas, cantam; então, eles trabalham bastante. Então, quando eles vão para o brincar, é como uma... uma... (eu vejo)(?), assim: Tudo aquilo que eles receberam, é como que vai ficar dormindo, descansando, e vai ficar, entre aspas, esquecido, porque o brincar vai tomar o lugar. E o brincar é respiração deles, não é; é onde eles estão mais vivos, assim, presentes, espontâneos. Então, eu encaro fundamental o brincar, eles precisam brincar.

Entrevistadora: Sim. Como uma atividade primordial, você diria.

Entrevistada A: É, primordial. É como, no adulto, você está lá estudando, estudando, estudando; daí, daqui a pouco, você precisa dar um tempo, parar, beber um copo d'água; tem adulto que precisa ligar a TV, assistir qualquer coisa na TV, para poder se desligar e descansar. As crianças não precisam de TV, de videogame, isso é pior para elas, elas precisam do brincar, o brincar delas é o próprio descanso delas, assim; é o encontro delas com a sua essência mais, sei lá, divina, vamos dizer.

Entrevistadora: Sim. Muito bem. Era isso.

Entrevistada A: Era isso? Ótimo.

-FIM -

APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM A ENTREVISTADA J

Entrevistadora: Então, eu queria que você falasse para mim, explicasse o que é o brincar, para você?

Entrevistada J: Brincar. Sim, de uma forma bem genérica, e... genérica e também profunda, o brincar, para mim, significa ser feliz. Eu acho que a primeira palavra que eu diria, quando eu falo, me vem à cabeça, brincar, é ser feliz, é estar bem naquele momento. Isso, para mim, é brincar.

Entrevistadora: Certo. E você pode me falar sobre: Se você vê uma importância no brincar? Ele é importante?

Entrevistada J: Eu diria assim, que um ser humano que não brinca, é um ser humano fadado a fracassos na vida. Eu acho que o brincar, ele está muito além do que a gente consegue, às vezes, até conceber, né, a profundidade com que ele atua no desenvolvimento de um ser humano, né, no seu início de vida; e claro, quando você é adulto, você também brinca, né, uma outra peculiaridade, né? Mas, o brincar, na infância, ele é fundamental para o desenvolvimento de um ser humano, é... que atua de uma forma bastante consciente, ética e moral, na sociedade, né? (0:01:25), assim, que é fundamental. Criança que não brinca, muito provavelmente vai ter algumas questões no futuro, na sua vida social, na sua vida emocional, na sua vida intelectual, cognitiva, emotiva.

Entrevistadora: E você acredita que o brincar, ele é benéfico quando está no contexto escolar? No caso, na escola, o brincar é importante?

Entrevistada J: Sim. O brincar, ele está diretamente relacionado ao desenvolvimento pedagógico dessa criança; e uma vez que está relacionado com esse desenvolvimento pedagógico, ele não tem como desvincular de uma aprendizagem, vamos dizer, acadêmica. Ele (0:02:09), para uma criança, que, por exemplo, aprender a ler e escrever, ele precisa de algumas habilidades que são desenvolvidas através do brincar, né; ele precisa aprender o que é dentro e fora, ele precisa aprender no... com o seu próprio corpo, que isso é bem importante, né, vivenciar isso através do seu próprio corpo: O quê que é em cima, em baixo? É, quando ele está pulando amarelinha, ele vai sentir o peso do seu corpo, ele vai sentir a intensidade com que ele pula; ele vai ter que, não calcular isso intelectualmente, mas quando ele joga uma pedrinha para pular uma amarelinha, ele está, de alguma forma, ele... alguma coisa está acontecendo dentro dele, que ele precisa elaborar, para jogar aquela pedrinha. Isso é Matemática.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada J: Não é? Então, sim, o brincar, ele é essencial no contexto escolar; também, né; porque eles brincam muito no Jardim, e aí esse brincar, ele se transforma ao longo dos anos, na... na escola.

Entrevistadora: Legal. E fora da escola, você também vê como importante?

Entrevistada J: Fora da escola, inclusive, eu acho que ele socializa as crianças, (0:03:12)... é, ele traz essa... essa harmonia. Ele traz, não só harmonia; mas, também, ele traz algumas desavenças, que são importantes também, né; conflitos que aparecem numa brincadeira, que eles têm que resolver, quando... é, quem vai ser o líder, quem não vai ser o líder; quem que vai ser papai, quem vai ser mamãe. Isso tudo são... são vivências que estão estruturando a própria vida adulta. Então, sempre, o brincar, ele tem toda a importância, todo o significado, para um desenvolvimento saudável da criança.

Entrevistadora: E você acha que ele se diferencia quando brincar é dentro da escola e quando ele é fora? É um brincar diferente, ou não?

Entrevistada J: Vai depender, assim, do grupo de crianças que essa... que essa... porque o grupo... porque, aqui, na escola, é um vínculo diferente que eles têm com as crianças lá fora, né? Eu não sei se isso diferencia, pode ser que em termos de... de tipos de brincadeira, vai depender do grupo que essa criança está inserida. É, por exemplo, crianças que têm irmãos; de repente, aqui, com os seus pares, ele vai... ele vai atuar em brincadeiras que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento dele, com crianças da faixa etária dele. Se ele está num ambiente onde tem crianças pequenas, muito provavelmente ele vai interagir com essas crianças pequenas, e talvez vai se adequar a uma brincadeira que não vai ser compatível com a faixa etária dele, mas que ele também pode brincar.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada J: Eu acho que nesse sentido diferencia um pouquinho; depende do grupo, então, social que ele (0:04:44).

Entrevistadora: Tá. E em qual momento as crianças brincam na escola; no caso, da sua turma? Ele é permitido apenas fora dos horários de aula, como que funciona?

Entrevistada J: É, a brincadeira em si, dessa forma como eu estou te falando, dessa interação, sim, ela acontece só nesses momentos de intervalos. Dentro da sala, o que acontece, são mais, é... ritmos, jogos, né, mas não... eu não diria que são brincadeiras, né. A brincadeira em si mesma, ela acontece no ambiente externo, junto com as outras crianças.

Entrevistadora: Certo. E quais são as brincadeiras e os brinquedos mais comuns que eles brincam?

Entrevistada J: Aqui, na Escola Waldorf?

Entrevistadora: É.

Entrevistada J: Brinquedos, as crianças, elas inventam muitos, né; se você fica observando o recreio das crianças, eles estão sempre com... é pau na mão, pedaço de madeira, estão sempre trepando nas árvores, né; então, o brincar, o brinquedo mesmo, perna de pau, que a gente tem aqui, que é disponível para eles; e um outro que é inevitável, que eles têm usado muito é a bola, né; a bola tem sido a... uma das

protagonistas que tem estado junto das brincadeiras deles. Mas, brinquedo, brinquedo mesmo... hoje até não está nem... não está tão fortíssimo, mas tem uma época que a fazia um dia, que eles podiam trazer brinquedos de casa, com uma certa ressalva, né; mas até isso acabou se diluindo um pouquinho, eles nem têm... pelo menos, no 4º Ano, isso já perde a... já acho que talvez passou aquela fase de trazer brinquedos, né? Até o 3º Ano é mais forte: "Ah, professora, eu posso trazer o meu brinquedo para brincar?" Pode, não tem problema nenhum. A gente só não... lógico, dentro das... dos critérios da Pedagogia Waldorf, né?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada J: Mas no 4º Ano já começaram a se desvincular um pouquinho desse Dia do Brinquedo, né? Já tem não mais isso, eles estão em outra... está em outra esfera já.

Entrevistadora: Tá. E brincadeiras, você sabe de alguma, sem... no caso, sem brinquedos, tem alguma que você...

Entrevistada J: O 4º Ano, eles estão muito ligados a brincadeiras que... de Pega-Pega, eles adoram, é... brincadeiras, onde eles têm que testar a sua própria força; então, é muito característico da... de uma turma de 4º Ano, essa questão de ver quem é o mais forte, e eles inventam brincadeiras disso. Cabo de Guerra, eles adoram brincar de Cabo de Guerra. Quem consegue subir mais alto numa árvore. Essa, é testar mesmo os seus próprios limites.

Entrevistadora: E você vê que a escola tem um posicionamento claro sobre o brincar?

Entrevistada J: Sim, na... porque, assim, os professores, todos, a gente tem sempre reuniões, e nessas reuniões sempre surgem assuntos que dizem respeito a dinâmica escolar; então, a gente procura sempre estar coeso, né, no tipo de brincadeira; se existe uma brincadeira que está ressaltando, está se sobressaindo, que a gente percebe que não é (0:07:52) saudável para as crianças, a gente se reúne, e aí, como uma decisão única, a gente entende, que, ou continua ou não continua. Então, é nesse sentido que a gente conduz as brincadeiras com as crianças.

Entrevistadora: Entendi. Então, a escola, ela não impossibilita o brincar...

Entrevistada J: Não.

Entrevistadora: ...que aconteça.

Entrevistada J: Não.

Entrevistadora: Tá. E para você, ele tem alguma função específica para atingir? Por exemplo, o brincar é utilizado para atingir tal fim; ou, ele é uma brincadeira em si mesma, mesmo?

Entrevistada J: Não, a brincadeira, ela tem... ela nunca... (não)(?) tem um fim... Quando você proporciona um brincar para a criança, automaticamente, o... né, um desenvolvimento acontece, mas você nunca propõe algo para um fim, né? É uma coisa muito livre, é uma coisa muito espontânea; ele tem que ser dessa forma, ele não pode ser uma coisa que: Ai, tem um objetivo final. Não é? Isso não, ele tem que ser bastante coerente até com o que as crianças estão vivenciando naquele momento, né? O que elas mesmas, elas... elas propõem brincadeiras, elas inventam brincadeiras entre eles; isso é muito rico, isso é desenvolvimento da fantasia, da criatividade, do social, né, que... de entender o que é regra, o que é combinado; quem não respeitou o combinado, o quê que acontece. Então, isso, no 4º Ano, ele já tem essa habilidade de... social, né, de verificar essas regras e (normas)(?).

Entrevistadora: Tá. E você vê, acha que tem uma hora e um lugar para ocorrer, o brincar?

Entrevistada J: Então, o momento externo, é no intervalo que isso acontece. Isso, no 4º Ano, não é? Não, no 4º Ano, mas já começa isso no... acho que no 1º aninho, até é um pouco mais, eles têm um tempo, mais para a brincadeira. Já com os maiores, a gente... o tempo que eles têm para brincar seria o intervalo; e, eventualmente, numa situação ou outra; por exemplo, final de ano, que a gente deixa eles um pouquinho mais livres para... para brincar.

Entrevistadora: E você acompanha, ou observa, quando as crianças estão brincando?

Entrevistada J: Às vezes, no recreio, a gente fica observando. No 4º Ano até eu não... eu deixo eles mais livres; mas, até o 3º Ano, a gente fica... está sempre com o olho bem grudado neles. No 4º Ano, eles ficam um pouquinho mais livres, assim, né; quando acontece alguma coisa, é porque eles já têm autonomia até de vim chamar a gente; se acontecer alguma coisa, eles: “Professora, fulano fez alguma coisa”. Então, eles mesmos chamam a gente, e a gente... Mas, sim, de vez em quando, a gente está... até eu brinco com eles, um pouquinho, no recreio, mesmo, interajo com eles.

Entrevistadora: Sim. E você nota alguma coisa nesse brincar? É diferente, sei lá, de antes, de anos anteriores?

Entrevistada J: Esse brincar do 4º Ano; primeiro, que, meninos e meninas, já não têm mais o mesmo interesse, né. No 2º Ano, eles brincam juntos, eles não têm essa distinção de meninos e meninas. No 4º Ano, já começa... os meninos, como eles têm um desenvolvimento, é... até motor, e neurológico, um pouquinho diferente das meninas; então, os interesses deles é bem diferente das meninas; e até o brincar, na escola, (0:11:07), um pouquinho... não tem tanta intensidade, quanto tem até o 3º Ano. Então, no 4º Ano, as meninas, por exemplo, já gostam de ficar na sala conversando, fazendo Diário, escrevendo, trocando... trocando figurinhas, trocando desenhos, elas costuram muito; então, as brincadeiras, elas se diferenciam, nesse sentido. E os meninos preferem ficar mais lá fora, né; correm, brincam, e interagem mais entre eles; então, a brincadeira é um pouquinho...

Entrevistadora: Diferente.

Entrevistada J: É, é diferente.

Entrevistadora: Então, você acha que o tempo e a atenção que são dados ao brincar, no caso do 4º Ano, são suficientes?

Entrevistada J: É... Claro, que o brincar sempre é... se pudesse ter mais tempo para brincar, muito que bem, seria melhor, né; mas, realmente, as demandas, elas não... as demandas pedagógicas e escolares, elas acabam, um pouquinho, suprimindo esse tempo, né, de... do brincar. Eu acho que eles poderiam ter mais tempo, assim, para... para brincar.

Entrevistadora: Então, para você, o... como que você resumiria; assim, como que você enxerga o brincar na escola?

Entrevistada J: Olha, para mim, o brincar na escola, ele é o que traz harmonia, não só para as crianças; mas, assim, para o ambiente do adulto, também, sabe? Essa brincadeira que acontece, ela traz leveza, ela traz bom humor, ela traz alegria; e uma criança que é alegre, bem humorada, ela, com certeza, vai aprender muito melhor, e vai estar inserida nesse contexto; ela vai querer estar numa escola, que a recebe, que é um lugar onde ela... que não é só para escrever, mas é para ser feliz, também, né; para fazer amigos, para cultivar amizades. Então, eu acho que o brincar é fundamental mesmo, na vida de qualquer ser humano.

Entrevistadora: Legal. Então, para você é uma atividade primordial, o brincar?

Entrevistada J: Primordial, né? Criança que não brinca, para mim, é um... é uma judiação, né, você não proporcionar, momentos de brincar. E não é qualquer brincar, também, né? Você tem que deixar que a criança possa trazer as suas próprias impressões a respeito do brincar. O adulto, também, fica o tempo todo, querendo direcionar tudo: Ah, não, brinca disso. – Não, mas ele não quer. Ele não quer brincar disso aqui, ele quer brincar disso aqui. E eles têm as suas estratégias, né?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada J: É muito... é muito rico você observar as crianças brincando, porque aparece muita coisa ali, você consegue... eles se revelam muito, no brincar, né? Ah, inclusive, até as... as suas ações diárias, como... os pequenininhos revelam muito isso, como que é a vida deles em casa até, às vezes, né; na escola, também, eles imitam muito, tem muita imitação, né?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada J: Mas é primordial, sim. A criança que não brinca, que é privada desse momento, é... para ter, de repente, que estudar, ou que ter que cumprir uma agenda, eu acho bastante danoso para o desenvolvimento na criança.

Entrevistadora: Sim. Legal.

- FIM –

APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM A ENTREVISTADA M

Entrevistadora: Bom, Entrevistada M; então, eu queria que você me explicasse, para você, o quê que é o brincar?

Entrevistada M: É, pelo o que eu vejo aqui, nas crianças, nessa turma, nesses 05 anos, o brincar sempre envolve: Uma criança sozinha, no seu mundo imagético. Ou, duas, três, ou até um grupo bem maior, com uma proposta de diversão; quando eles começam a interagir, acabam discutindo, deixa de ser brincadeira; então, eles, um deles cria uma proposta, um grupo apoia esta proposta, e todos fazem de tudo para que esse... é, essa proposta seja cumprida; e nesse momento, eles vão criando regras e combinados. E é isso, quando todas as regras e combinados são seguidos, eles estão felizes e se divertindo. Quando eles deixam de seguir isso, entra o conflito, e aí a brincadeira acaba.

Entrevistadora: Tá. E você pode me falar da... você vê alguma importância no brincar?

Entrevistada M: Muita importância. Eles, essas crianças que brincam mais solitariamente, elas têm um perfil; essas que brincam no... em grupos, têm um outro perfil, não é? Quando... aqui, nesse brincar individual, é um pouco mais difícil de ficar analisando a criança; mas quando ela está no social é muito bonito de ver, porque aí você sabe como ela se coloca, como ela aceita a proposta do outro; e isso também interfere no trabalho pedagógico. Então, tem uma importância social, não é?

Entrevistadora: E você acha que essa atividade do brincar, ela é benéfica no contexto escolar, da escola?

Entrevistada M: Sim. Em todos os ambientes, na escola e fora da escola, é necessário. E, às vezes, acontece isso, não é; tem criança que brinca muito bem na escola, e aí vai para casa e não brinca; ou então, o contrário, brinca bem em casa, porque brinca sozinha, aí chega aqui no social, não sabe se relacionar muito bem; e até um certo ponto, nós adultos, vamos ajudando eles a entrarem nesse mundo.

Entrevistadora: E você acha que ele, o brincar, dentro da escola, ele é diferente do fora da escola, ou não? O que ele se diferencia, você vê alguma diferença?

Entrevistada M: Quando eles brincam aqui, eles precisam lidar com regras da escola, também; e fora, nem tanto, eles lidam com regras da casa, regras do condomínio, regras do clube onde eles estão. Mas, aqui, sim, é algo bem diferente, não é?

Entrevistadora: E no caso da sua turma, em que momentos que eles brincam? É só permitido fora de sala de aula, só no recreio? Como que funciona a dinâmica do brincar?

Entrevistada M: Quando eles eram pequenos, que eles estavam no 1º e no 2º Ano, eles brincavam na hora do recreio, e isso se estendia um pouco mais, porque eles tinham horários, que a gente chama de PCs, onde essa brincadeira acontecia, livremente; então, eles têm o espaço fora da sala de aula; ou, dia de chuva, (0:03:55)

fica dentro, mas eles estão livres. Só que eles também tinham o momento do brincar dirigido, que é nessa hora onde a gente fazia uma roda cantando música, recitando poemas. E esse brincar dirigido, ele se estendeu, 3º, 4º, até 5º Ano. Mas esse aí, é... é esse brincar lúdico, não é, o... criar uma brincadeira e seguir ela; porque existe um outro brincar, que é essa... vamos chamar assim, de presença de espírito da criança, de perceber que o conteúdo está sendo dado e fazer uma piada em cima disso, e isso ser... vai ser compartilhado pela turma; então, vira uma brincadeira. Às vezes, num caráter mais de piadinha, mas também é uma forma de brincar, não é?

Entrevistadora: Sim. E quais são as brincadeiras e os brinquedos, que, no caso, o 5º Ano, mais usa, mais utiliza?

Entrevistada M: Eu acho que nessa fase que eles estão agora, com 11 anos, é a palavra. E nesse estágio, eles estão indo para 12 anos; então, a palavra é a brincadeira, é a... a conversa, é ali que acontece o brincar deles. Mas ainda tem algumas crianças que usam muito o corpo; então, dá estrelinha, faz ponte. Os meninos gostam muito de jogos com bola; e isso, ainda, eu tenho uma restrição bem grande com relação a isso, porque eles têm muita... eles gostam de brincar de futebol, de basquete, mas ainda não têm essa... um equilíbrio anímico adequado para lidar com a competitividade; então, eles se enfurecem demais; então, eu, muitas vezes, eu corto: “Ah, chegou a briga, acabou a brincadeira”. Então, eles brincam mais com a palavra, brincam com o próprio corpo, de... faz estrelinha, e... eu acho que é isso mesmo.

Entrevistadora: E você vê que a escola tem um posicionamento claro sobre o brincar?

Entrevistada M: Talvez, desde que seja bem do princípio da Pedagogia Waldorf, que ele é fundamental, e precisa de tempo para isso...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada M: ...e a escola busca oferecer esse tempo. É claro, que quando começa a desvirtuar demais, a gente sempre dá uma moldada, não é; não vai ficar brincando em sala de aula, atrapalhando a aula, não dá, não é? Mas é fundamental. Tanto que, no Jardim de Infância, a gente procura, não é, que as crianças fiquem o máximo de tempo brincando, fora da sala de aula e dentro da sala de aula.

Entrevistadora: E para você, possui alguma função objetiva? Por exemplo, o brincar atende alguma... algum objetivo-fim; ou é uma atividade por ela mesma, não tem, sei lá, uma função, por exemplo, da aprendizagem, ou alguma coisa do tipo?

Entrevistada M: Tem essa função de aprendizagem, quando é esse brincar dirigido em sala de aula, alguma roda rítmica; mas tem essa outra da função social, que é talvez o mais importante; porque aprender algum conteúdo, eles, não é, podem fazer de diversas formas; mas o social é só ali na... na brincadeira, eles têm essa... sem tanta interferência do adulto. Já vi muitas situações de grupos de meninas que se juntam: Ai, vamos brincar de X coisa. E aí uma das meninas não consegue se inserir; ou então, uma menina consegue se inserir, e aí começa a mudar a regra. Então, é...

e como que isso reverbera na vida da criança, não é? É aí com... na relação com os pais, também; então, é bem... é fundamental para olhar isso: Como que... que vai ser como adulto, também? O quê que precisa? Ah, se ela tem essa dificuldade social; então, de que forma que, sutilmente, o adulto vai ajudar, para que ela supere esses desafios e fique equilibrando a mente saudável no social.

Entrevistadora: E, então, você sente que a escola... voltando para a escola, que eu esqueci de fazer essa pergunta. A escola não impossibilita o brincar, então?

Entrevistada M: Não. Não.

Entrevistadora: Pelo contrário, não é?

Entrevistada M: É. A não ser que seja uma coisa muito descontextualizada, o que tem muita relação com videogame, com televisão, aí a gente vai dando uma podada; mas, não, o brincar, ele tem seu espaço aqui.

Entrevistadora: Ótimo. E você chega a observar, ou acompanhar, o brincar, quando ele está acontecendo?

Entrevistada M: Agora, menos. Antes, quando eles eram menorzinhos ficava olhando a (0:08:55).

Entrevistadora: E deixa eu ver. Você acha que o tempo do brincar é o suficiente; no caso, do 5º Ano?

Entrevistada M: Acho que sim.

Entrevistadora: É.

Entrevistada M: É.

Entrevistadora: Que, no caso, é no recreio, então?

Entrevistada M: Eles têm o recreio; e assim, esse momento desse brincar dirigido, dentro da sala de aula: Ah, a gente vai ensaiar um teatro. É uma tarefa pedagógica, mas tem muita brincadeira. E, ah, a gente está na época de Matemática, vai fazer um circuito, uma corrida; também, tem muita brincadeira.

Entrevistadora: Ah, legal. Tá. Então, para você, ele é uma atividade primordial, o brincar?

Entrevistada M: Sim.

Entrevistadora: Ótimo. Então, eu queria só que você resumisse, para mim, como que você vê o brincar na escola. Essa última (0:09:52), para fechar, assim.

Entrevistada M: Como algo necessário para ajudar nesse desenvolvimento cognitivo, não é; no desenvolvimento dos conteúdos que serão apresentados em sala de aula,

e isso de uma maneira mais dirigida; e dessa forma mais livre, para gente poder olhar para a criança no seu social, e detectar coisas que precisam ser melhoradas, não é; e aí fazer uma... quando necessário, uma intervenção um pouco mais sutil. Às vezes, não; às vezes, a gente fica, assim: Não pode. (0:10:34)...

Entrevistadora: Eu acho que é isso.

Entrevistada M: Legal.

- FIM -