BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDIRENE PEREIRA DA SILVEIRA SANTOS

RESUMO
O ato de brincar é considerado uma atividade que proporciona prazer, exercendo o poder inventivo da imaginação humana ao construir um mundo no qual o criador ocupa uma posição central, por meio de simbolismos exclusivos inspirados na vivência de quem brinca. É nesse processo que a criança evolui como um ser criativo. A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil é crucial para a aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, envolventes e estimulantes, permitindo à criança expandir seus conhecimentos e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dos passatempos e das brincadeiras, a criança está constantemente agindo acima de sua idade, além de seu comportamento habitual do dia a dia; durante a brincadeira, ela está, de certa forma, à frente de si mesma. Por meio dessa capacidade de simbolização e representação, a criança se apropria do mundo em que vive, compreendendo-o e participando dele. Na escola, a criança tem contato com um ambiente natural para o jogo e a brincadeira, promovendo a ideia de que, por exemplo, conceitos matemáticos são mais facilmente absorvidos por meio dos jogos. Apesar dessa concepção, o uso do jogo como ferramenta não garante necessariamente um aprendizado eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Desenvolvimento; Jogo.

INTRODUÇÃO

A ludicidade envolve uma habilidade de iniciativa própria, sendo os passatempos e as recreações caracterizados por uma postura que responde a estímulos externos inerentes ao ser humano.
A aprendizagem com significado não se limita a copiar do quadro ou a prestar atenção ao professor, mas sim ao envolvimento com o divertido. Os passatempos e as brincadeiras permitem à criança uma maior liberdade para pensar e criar, promovendo seu desenvolvimento com originalidade e independência.

Conforme Kishimoto (1994, p. 01):

> Para a criança, o ato de brincar é a atividade principal do cotidiano. É relevante porque concede a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, aos outros e ao mundo, de repetir ações prazerosas, de compartilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diversas linguagens, de utilizar o corpo, os sentidos, os movimentos, resolver problemas e criar.

A simples ação da criança ao manipular peças e seguir regras não assegura, de forma automática, uma aprendizagem satisfatória. Em grupo, as crianças aprendem a conviver e tomar decisões com os outros, compreendendo a importância de sua participação, independentemente do resultado dos jogos e brincadeiras.
Como afirmou Kishimoto (2005, p. 36):

> Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e a execução de ações sensório-motoras (físico) e as interações sociais, o jogo abrange várias formas de representação da criança ou suas diversas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são criadas intencionalmente pelo adulto para estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que sejam mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança ao brincar, o educador está ampliando as oportunidades de aprendizagem.

O jogo é uma atividade com uma maior estrutura e baseada em regras, enquanto a brincadeira está mais associada ao universo infantil, sendo possível transformar o ato de brincar em uma situação de aprendizado na abordagem pedagógica.

A DISPOSIÇÃO DOS AMBIENTES

A disposição dos ambientes pode influenciar

no processo de formação das crianças, uma vez que existe uma interação entre nossa abordagem pedagógica e eles. A depender da perspectiva do educador, as crianças e o professor podem se tornar genuínos parceiros no campo pedagógico.

Estudos sociológicos na esfera da infância realizados nos últimos 20 anos têm fortalecido a ideia da autonomia das culturas infantis, argumentando que as crianças, por meio de suas interações com seus pares e com os adultos, constroem, organizam e elaboram maneiras próprias de representar, interpretar e agir no mundo. (BORBA. 2008, p. 148)

As crianças são atores ativos em seus processos de amadurecimento. Elas possuem habilidades de aprendizagem extraordinárias que se manifestam em uma interação contínua com o contexto cultural e social. Cada criança é um sujeito de direitos, tanto individualmente quanto em suas relações com o grupo, sendo capaz de construir experiências às quais pode atribuir sentido e significado.
As crianças, como seres humanos, dispõem de uma variedade de linguagens: uma multiplicidade de formas de pensamento, expressão, compreensão e de descobrir a alteridade por meio de um pensamento que entrelaça e não separa as diversas dimensões da experiência. As cem linguagens são uma metáfora para os potenciais extraordinários das crianças, seus processos de construção e criação de conhecimento, as diversas maneiras pelas quais a vida se manifesta e o conhecimento é gerado. É dever da educação infantil valorizar todas as linguagens, verbais e não verbais, com igual importância.

Entender a função social da creche, seu propósito e os interesses que atende. Revelar o lugar em que está e porque está ali. Refletir sobre o contexto histórico e os mecanismos que regulam suas práticas, assim como as condições de trabalho. Isso vai além da consideração sobre como trata as crianças. A dimensão se amplia do significado individual de suas práticas para o significado social de suas práticas (SANTOS, 2012 p. 10,11).

A participação é a estratégia educacional que se constrói e se vive no encontro e nas relações cotidianas, valoriza e aproveita as cem linguagens das crianças e dos seres humanos, entendendo-as como uma diversidade de perspectivas e culturas. Toda criança, como todo ser humano, é construtora de conhecimento, habilidades e autonomia.
O processo de aprendizagem privilegia estratégias de pesquisa, troca, discussão e participação com outras pessoas. A organização da rotina das crianças e dos adultos é parte essencial dos valores e escolhas do projeto educativo, estabelece uma rede de responsabilidades compartilhadas nos níveis administrativo, político e pedagógico. As condições de trabalho e os modelos de contrato que promovem estabilidade, continuidade e senso de pertencimento são de extrema importância.
A rotina de uma instituição de educação infantil deve incluir momentos variados, adaptados de forma diferenciada para crianças de diferentes idades. Diversas atividades fazem parte desse cotidiano, desde a chegada até a hora de sair, incluindo atividades, jogos, higiene, brincadeiras, jogos de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem proporcionar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento de linguagens e interação com outras pessoas.
Em relação ao tempo, as atividades devem ser planejadas considerando as necessidades biológicas das crianças, incluindo tempo para descanso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando em conta que cada indivíduo tem seu próprio ritmo para realizar as tarefas propostas. O educador deve estar atento a essas necessidades, que são individuais, sociais e históricas, e deve respeitar as diversas culturas e costumes.
O papel do educador na organização do ambiente é crucial - é o professor quem concretiza suas intenções pedagógicas e métodos de trabalho, transformando o espaço em um facilitador da aprendizagem. O ambiente deve ser amplo e diversificado, permitindo que as crianças se movimentem livremente, incentivando tanto o trabalho individual quanto o em grupo. As crianças atribuem significados aos ambientes escolares que podem evocar medo ou curiosidade, irrita-

ção ou calma, atividade ou apatia.
Um ambiente intencional nas interações e no desenvolvimento, que promova aprendizagens, estimule os sentidos e movimentos corporais, e que leve em consideração a identidade pessoal de cada criança, deve articular de forma adequada conteúdos, atividades, horários, espaços e objetos disponíveis. Todos esses elementos são igualmente importantes, sem que apenas um ou alguns deles sejam valorizados, para evitar impactos inadequados no desenvolvimento educacional.
O tempo dedicado a assuntos não planejados pode variar, dependendo das oportunidades que surgem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares. Na interação ativa com o novo, por meio do contato com diversas fontes, explicações do professor, discussões em grupo ou outras atividades, os alunos devem ser capazes de compreender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões e ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conhecimentos culturais fundamentais. Dessa forma, os alunos aprenderão a aprender, descobrindo autonomamente o caminho para novas aprendizagens.

A CRIANÇA E A INFÂNCIA

A criança é um indivíduo complexo, com suas próprias peculiaridades e uma perspectiva única sobre o mundo, que oferece insights para transformá-lo – perspectivas que devem ser compreendidas dentro de sua fase de vida. Nesse contexto, a escola não molda a criança, mas sim proporciona as condições para seu pleno desenvolvimento. Esse conceito é variável e abrange as dimensões psicológica, social e afetiva (ROUSSEU, 1995).
O conceito de infância, neste estudo, abrange o período desde o nascimento até a puberdade, conforme destacado por Ariès (1978), em suas análises cronológicas desse estágio da vida, remontando à Idade Média, época em que a concepção de infância foi moldada por construções sociais em diferentes momentos históricos.
Apesar da existência de diversos documentos que regulamentam a educação nos aspectos legais, nesta parte dos estudos acadêmicos foram selecionadas análises documentais sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.
A LDBEN (1996, p. 39), em seu Art. 29, menciona que "a educação infantil, como a primeira etapa da educação básica", sendo o ponto de partida de todo o processo de aprendizagem da criança. O objetivo do professor é compreender a melhor forma de construir essa aprendizagem, considerando os embasamentos e referências de estudiosos anteriores, destacando a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.
Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), referem-se à criança como:

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nos documentos mencionados, buscou-se fornecer mais elementos de defesa sobre a importância do brincar na educação infantil, respaldado por leis que endossam essa prática, juntamente com diversas outras que defendem, incentivam e demonstram a relevância desse tema.
Em diversas áreas de estudo, como a psicologia com Piaget e Vygotsky, e a filosofia com Froebel e Dewey, o brincar é considerado inerente à natureza humana e fundamental para a aprendizagem, transcendendo a simples ideia de jogo. Para esses autores, a brincadeira vai além do simples prazer, influenciando também os aspectos pedagógicos e sociais.
O lúdico esteve presente em diferentes períodos históricos, desde a Grécia Clássica até o Renascimento, cada um com características e interpretações distintas sobre sua função. Importante mencionar a presença do lúdico ao longo desses períodos, sendo que a pesquisa em questão se concentrará em uma perspectiva educacional do lúdico.
A aprendizagem por meio do jogo está relacionada a questões sociais e da vida, e está presente em estudos que consideram o jogo e a brincadeira como ações intimamente li-

gadas à aprendizagem, não apenas na educação formal, mas também na social, onde a criança reproduz situações vivenciadas anteriormente. Em seus estudos sobre Froebel, Kishimoto (2001, p.74) afirma: "Froebel entende que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender o seu mundo e reproduzir situações da vida."

Existe uma estreita ligação entre a reflexão sobre a criança e o surgimento da educação infantil. A concepção de que a criança - como a conhecemos atualmente - nem sempre foi aceita, pois a ideia de que a criança é um sujeito distinto do adulto é relativamente recente, considerando-se o contexto histórico. No século XIII, segundo Ariés (1978, p. 49), houve uma mudança na concepção da "criança" - a sociedade começou a valorizar a inocência infantil, retratando-as muitas vezes como anjinhos em esculturas e pinturas de cenas infantis, onde as crianças eram personagens principais, representando duas abordagens da infância: a vida cotidiana em que crianças e adultos se misturavam em tarefas e brincadeiras, e a representação da criança pela sua graça e beleza, baseada na crença na pureza infantil. Nesse período, as crianças aprendiam desde cedo as profissões com suas famílias ou em casas de aprendizes, trabalhando em oficinas.

A noção de família e organização social e familiar foi gradualmente estabelecida até chegar à estrutura monogâmica. A família nuclear surgiu com o crescimento da burguesia, e muitas vezes os filhos eram separados dos adultos, sendo educados em instituições escolares sob a supervisão de preceptores.

A partir do século XVII, a infância era vista como uma fase sem relevância, com os adultos não se apegando às crianças devido à alta taxa de mortalidade infantil resultante da negligência em que viviam. A descoberta da infância ocorreu no século seguinte, com avanços científicos e econômicos que reduziram a mortalidade infantil, levando a uma mudança na percepção da infância. As crianças passaram a ser protegidas e educadas desde o nascimento, ocupando um lugar central na família devido à associação com a figura dos anjos, considerados seres puros e divinos.

Os estudos sociológicos sobre a infância alteraram a maneira como se enxerga e se relaciona com as crianças, desvinculando a adolescência da infância e da dependência. No Brasil, o sentimento de infância surge no século XIX, com a necessidade de educação e expansão das escolas para atender ao avanço social. Inicialmente marcado pelo assistencialismo, o atendimento à infância visava diminuir a mortalidade infantil e era predominantemente destinado à elite.

A partir da década de 1970, um modelo educacional voltado para a camada menos favorecida foi implementado, integrando a educação infantil à rede educacional nacional e garantindo atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, um marco na história da educação brasileira.

Kishimoto (1998, p. 73) observa que, ao brincar, a criança não se preocupa com os resultados, sendo motivada pelo prazer e pela curiosidade de explorar o mundo, aprendendo por meio de exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas. Vygotsky (1995) destaca que o desenvolvimento não segue um processo evolutivo linear, mas é caracterizado por saltos qualitativos e mudanças essenciais nas forças motrizes do processo.

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade, contribuindo não apenas para o surgimento da identidade, autoestima, autoconceito e das interações com o meio, mas também para um maior desenvolvimento cognitivo, resultando em um crescimento significativo do cérebro humano.

O aprendizado estruturado, em que os conhecimentos científicos são delineados, se estabelece nessa fase de desenvolvimento. O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Durante o jogo, a criança está constantemente agindo acima de sua idade e de seu comportamento habitual, avançando um pouco além de si mesma.

Vygotsky (1998a, p. 53) destaca que: “por meio das atividades lúdicas, a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas”. Nessa fase pré-escolar, ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento, antes determinado pelos objetos externos, passa a ser governado pelas ideias.

A criança pode usar materiais para representar uma realidade ausente, como uma vara de madeira como uma espada, um boneco como filho em um jogo de casinha, ou papéis cortados como dinheiro em uma brincadeira de lojinha. Nesses casos, ela é capaz de imaginar e abstrair as características dos objetos reais, concentrando-se no significado definido pelo jogo.
Dessa forma, as brincadeiras infantis são marcadas pela dimensão imaginária, originada na realidade observada ou conhecida. A criança, ao brincar, elabora suas experiências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais, criando um mundo dominado por significados.
Leontiev (1991, p. 39) ressalta que:

A relação específica entre o sentido e o significado do brinquedo não é fixada antecipadamente nas condições do jogo; ela emerge ao longo do jogo. A criança cria uma situação ilusória e imaginária para satisfazer desejos impossíveis de serem realizados, característica central do brinquedo. A criança brinca pela necessidade de interagir com o mundo mais amplo dos adultos, não apenas com os objetos ao seu alcance. Toda situação imaginária contém regras de comportamento correspondentes ao que está sendo representado.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma situação fictícia que mantém uma relação fundamental com a realidade. Leontiev (1991, p. 57) destaca que não há elementos fantasiosos nas premissas psicológicas do jogo.
A ação no jogo é real, com operações reais e imagens reais de objetos reais; no entanto, a criança tende a agir com um objeto qualquer como se fosse um objeto real, agindo com uma vara como se fosse um cavalo. A imaginação no jogo está presente na situação imaginária como um todo, gerada pela discrepância entre a operação e a ação. Assim, não é a imaginação que determina a ação, mas as condições da ação que tornam a imaginação necessária e a fazem surgir.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O currículo da cidade foi lançado em dezembro de 2017, com foco na promoção de um ensino de qualidade nas escolas públicas de São Paulo, visando a formação integral dos alunos como cidadãos.
A sociedade contemporânea, mesmo que por vezes não tenha uma compreensão clara das necessidades educacionais das crianças e dos jovens, não está mais indiferente ao que ocorre nas instituições de ensino. Exige não só competência da escola, demonstrada por bons resultados de aprendizagem dos alunos e pela eficaz utilização dos recursos, mas também começa a se dispor a contribuir para esse processo e a participar das decisões a respeito.
Dessa forma, a escola e a família compartilham a responsabilidade pela educação das crianças e jovens, cabendo à equipe gestora o esforço em envolver os pais no ambiente escolar, promovendo meios para essa participação. As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais exigem que a escola atenda às demandas do novo modelo de sociedade. Atualmente, as instituições escolares enfrentam diversos desafios e mudanças, sendo essenciais aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.
A escola, como instituição social, precisa acompanhar as transformações da sociedade e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos do processo de socialização.
Segundo Delors (1999, p. 63):

A educação necessária para o século XXI deve basear-se em princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, permitindo que o aluno aprenda a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

A escola e seus profissionais devem investir cada vez mais em conhecimento e compartilhá-lo, aumentando a capacidade da organização escolar de criar e inovar. Conhecer novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais possibilita ao gestor escolar mudar sua percepção sobre situações atuais, deixando de ser alienado e passando a compreender os processos e culturas que permeiam o ambiente educacional.
É fundamental considerar a história com base na concepção de totalidade, inserindo

a escola em um contexto real e verdadeiro, tornando-a comprometida e construtora do conhecimento transformador. A história da educação pode equipar o gestor escolar com fundamentos teóricos para refletir sobre seu papel social e político na escola pública, indicando que os educadores são os protagonistas dessa construção.
Lombardi (2005, p. 73) destaca que:

O desafio político e pedagógico enfrentado pelo gestor é inerente ao cargo exercido, e o enfrentamento desse desafio legitimará sua relevância social no interior da instituição escolar. A educação é um desdobramento da política e implica compreender os projetos educacionais das diferentes classes sociais, as diversas formas de gerir as instituições educacionais e suas implicações nos processos organizacionais.

A gestão democrática, conforme ressalta Freire (1996, p. 126), desempenha um papel fundamental na construção de uma identidade escolar autêntica. A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, fazendo-as se sentirem responsáveis quando têm objetivos comuns. A democratização da escola depende dos gestores do sistema educacional, da equipe diretiva, do desejo e empenho dos professores em participar das decisões, bem como da criação de mecanismos de participação para pais, alunos e funcionários.
Compreende-se que a criança se desenvolve por meio de trocas afetivas e do contato com o outro, sendo essencial refletir sobre o papel social da criança em diferentes períodos históricos.

"Educar implica em adaptar o indivíduo ao meio social adulto, ou seja, transformar sua constituição psicobiológica em conformidade com as realidades coletivas valorizadas pela consciência comum". (PIAGET, 1982, p. 49)

Portanto, educar envolve integrar a criança na convivência social, proporcionando-lhe a experiência de viver em grupo, com os adultos incumbidos de oferecer uma educação adequada para a inserção na sociedade.
O progresso econômico, social e cultural da sociedade humana é fortemente influenciado por uma boa educação. Em diferentes formas e contextos, a educação é o meio pelo qual cada geração transmite sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para as próximas gerações.
Portanto, a educação desempenha um papel crucial na formulação, desafio e disseminação de ideias, conhecimentos, habilidades e valores em comunidades, abrangendo desde os jovens até aqueles que não são tão jovens, e promovendo a troca de saberes entre diferentes comunidades, nações e continentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é frequentemente mal compreendida, sendo erroneamente identificada como o período que vai do nascimento até a pré-escola ou o jardim de infância. No entanto, os primeiros anos de vida de uma criança constituem a base para o seu desenvolvimento futuro, fornecendo os alicerces essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, incluindo o desenvolvimento cognitivo e social. Pesquisas consolidadas continuam a destacar a importância da educação infantil como um pilar fundamental para o sucesso futuro de uma criança.
A educação na primeira infância visa aprimorar e moldar a criança de forma holística, estabelecendo as bases para sua jornada ao longo da vida. Todas as atividades envolvendo crianças pequenas devem respeitar o direito fundamental da criança de brincar.
A brincadeira é vista não apenas como uma atividade, método ou procedimento, mas como um meio de implementar abordagens educacionais desde cedo, estimulando a capacidade e criatividade da criança. É considerado um direito da criança e uma oportunidade para exercer a liberdade de escolha, de acordo com suas necessidades individuais.

REFERÊNCIAS

BORBA, ANGELA MEYER. A Participação social das crianças nos grupos de brincadeira: Elementos para a compreensão das culturas das culturas da infância. Educação em Foco, Juiz de Fora,v.13, n.2, pag. 139-156, fev. 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/revista-

edufoco/files/2009/11/Artigo-08-13.2.pdf. Acesso em 25 dez.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,.Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional par a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.

DELORS, Jackues. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Práticas da Educação. SP: Scipione, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). Educar na Creche: Uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. Cap. 1. p. 9-22.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

SÃO PAULO. Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral. Caderno do Gestor. v. 1, 2009. Disponívelem:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso em 21 dez.2024.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995. WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.