



OS BRINCARES: CRIANDO DEVIRES INFANTIS DE INTIMIDADE COM A VIDA

Semíramis Martins Corrêa¹
Dulce Mari da Silva Voss²

Resumo

Busco nesse trabalho produzir uma reflexão teórica sobre os brincares como territórios de produção de devires-infantis, partindo da problematização da concepção moderna da criança como ser biológico a ser preparado para a vida adulta. Essa lógica sustenta os discursos neoliberais, que tornam as crianças hábeis consumidores, e neoconservadores, que defendem a proteção frente às ameaças do multiculturalismo. Regimes de verdade que governam a atuação da escola como agência de disciplinarização e normalização dos corpos e mentes infantis. Por outra via, a Educação Infantil pode tornar-se território de experimentações dos brincares em que as crianças criam seus mundos e estabelecem relações de intimidade com a vida.

Palavras-chave: Infância. Brincar. Devir.

Os tempos são outros?

Há que se problematizar os discursos da infância como etapa preparatória para a vida adulta e da criança como ser biológico dotado de pureza e inocência, os quais foram produzidos pelo pensamento moderno. Esses discursos também reafirmam o poder da escola enquanto um dos principais espaços de controle e governo dos corpos infantis.


A submissão das crianças à escolarização desde a mais tenra idade torna-se um dispositivo de disciplinarização das mentes e corpos infantis para enquadramento nas normas vigentes na vida social, como aponta Foucault (2014, p. 134): “[...] o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

Desse modo, a escolarização produz relações de poder e saber de disciplinarização dos corpos e das mentes infantis, visando a inserção das crianças ao mundo adulto, o que implica numa arte de governar as condutas por meio de dispositivos, normas, procedimentos, tanto do governo dos outros, no conjunto das ações que envolvem o coletivo, quanto nas formas de

¹Especialista em Educação e Diversidade Cultural e Discente do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé. E-mail: semiramis_mc@hotmail.com

²Doutora em Educação e Docente do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé. E-mail: dulce.voss@unipampa.edu.br





governar a si mesmo, no sentido de que cada sujeito para obter êxito na escola precisa exercer um domínio sobre seus desejos e comportamentos. As escolas são agenciadas por diretrizes legais, currículos padronizados, estruturas fragmentadas e agenciam as infâncias em nome da disciplina e da normalização.

A padronização e o governo dos outros e de si na escola inibe os diferentes modos de viver as infâncias. Na contemporaneidade, essa concepção da infância como uma fase preparatória para a vida adulta se transmuta, intensificando a antecipação de modos de vida que antes não eram apropriadas as crianças.

A infância é dita hoje sob “perigo”, em razão das transformações sociais vividas com a mercantilização e a indústria cultural. A escola sofre influência da cultura de mercado e assume o papel de formação do capital humano e do consumidor. Como diz Apple (BURBULES, N. C.; TORRES, C. A., 2004, p. 46): [...] “O mundo é intensamente competitivo do ponto de vista econômico, e aos estudantes – como futuros trabalhadores – devem-se transmitir as capacidades e disposições necessárias para competir de forma eficaz e eficiente”.


As crianças tornam-se potentes consumidores na cultura de mercado através da mídia, dos brinquedos, entretenimento, na literatura, na alimentação, etc. O mercado busca capturar esse público específico criando novamente um padrão social, cultural e econômico que homogeniza as diferentes infâncias.

Há uma disputa por “verdades” acerca da infância no tempo presente. Assim como os interesses do mercado visam estabelecer o modo ideal de viver uma única infância, também forças neoconservadoras prescrevem a necessidade de proteção da infância frente às ameaças de contaminação cultural causada pela presença dos outros modos de existência. Em nome de uma restauração das normas e dos valores da tradição ocidental, “[...]neoconservadores investem contra as “ameaças” de mais imigração e mistura cultural criadas pela mobilidade e interação global” (APPLE, M. IN: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A., 2004, p. 52).

Ambos, neoliberais e neoconservadores, buscam governar as infâncias em defesa de um padrão cultural consumista, eurocêntrico e heteronormativo capaz de regular um tempo e um modo único de viver a infância.

No entanto, as crianças deixaram de estar apartadas do mundo adulto, não há um tempo de ser criança, o que coloca em cheque a concepção de infância instituída na modernidade, como destaca Castro (2002, p. 49): “[...] a afirmação de que a “infância acabou” desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que





conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e crianças não permanece”.

Na perspectiva de romper com esses discursos, busco olhar para a educação da infância e para os múltiplos processos de ensino e aprendizagem em que as crianças constituem suas singularidades: “[...] como sujeitos que, pesquisando e investigando, questionando-se e questionando a realidade em que se encontram, reivindicam ao mundo dos adultos para que reconheçam seus direitos fundamentais” (FERRI, 2016, p. 129).

Logo, os espaços e tempos que se destinam à educação escolar da infância devem possibilitar relações e criações de hipóteses nas quais as crianças leiam e traduzam suas múltiplas experiências.

Escola infantil: território de experimentação múltipla das infâncias

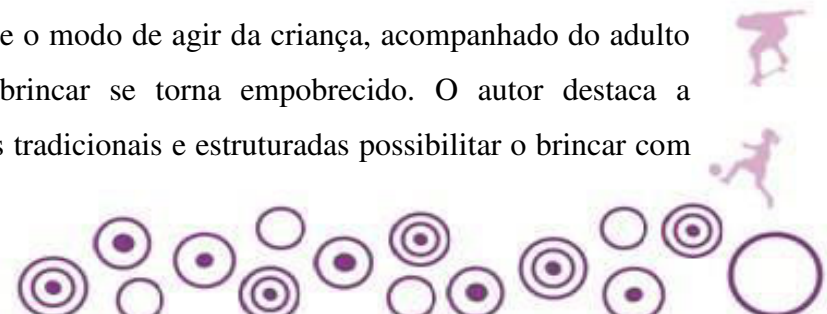
Penso a Educação Infantil como multiplicidade, ou seja, não se trata de um espaço e um tempo de “preparação” para algo que se espera que aconteça, como por exemplo a alfabetização, uma vez que não existem modos únicos de viver as infâncias. Vive-se diferentes tempos e espaços, logo, diferentes infâncias. Falo aqui em devir-criança, diferentes modos de existência influenciados pelos tempos e espaços em que se vive as infâncias (DELEUZE; GUATTARI, 2012).


Para potencializar devires-infantis há que se pensar em espaços, tempos e experiências em torno do brincar na educação escolar das infâncias.

Os brincares como dispositivo de singularização das infâncias

Quando as crianças estão “livres”, muitas são as possibilidades de brincar, inventar, imaginar com seus pares ou sozinhas. Possibilitar as crianças a escolha de materiais e ambientes enriquece esse brincar. Não é nenhuma surpresa ver as crianças com panos, caixas, miudezas, buscando materiais em torno de praças como pastinhos, pedras para compor seus enredos do brincar, pois: “A materialidade do brincar abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar”. (PIORSKI, 2016, p. 19).

Na Educação Infantil os brincares se constituem em ato pedagógico de comunicação, interação e aprendizagem. Para Fortunatti (2009) as crianças brincam e desenvolvem suas brincadeiras a partir das possibilidades que lhe são oferecidas, e se oferecemos brinquedos estruturados que induzem a brincadeira e o modo de agir da criança, acompanhado do adulto que instrui e direciona as ações, o brincar se torna empobrecido. O autor destaca a importância de junto dessas brincadeiras tradicionais e estruturadas possibilitar o brincar com





materiais reciclados e simples que “[...] necessitam uma atividade de exploração e um uso criativo e não-convencional” (Idem, 2009, p. 64).

É no brincar espontâneo e criativo que as crianças constroem conexões entre si, os outros e o mundo em que vivem, assim, experimentam relações prazerosas que permitem aos educadores e educadoras compreender os modos singulares de aprendizagem de cada criança.

As crianças experimentam a vida com os brincares, pois:

[...] experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado. (LARROSA *apud* SILVA, C. P.; LIMA, W. M., 2017, p. 13)

Os brincares potencializam processos de investigação, de leituras de mundo, pesquisas num mundo infantil em que não há espaço para o adulto conduzir, mas sim para um adulto que media e aprende junto com crianças que são curiosas e criativas.

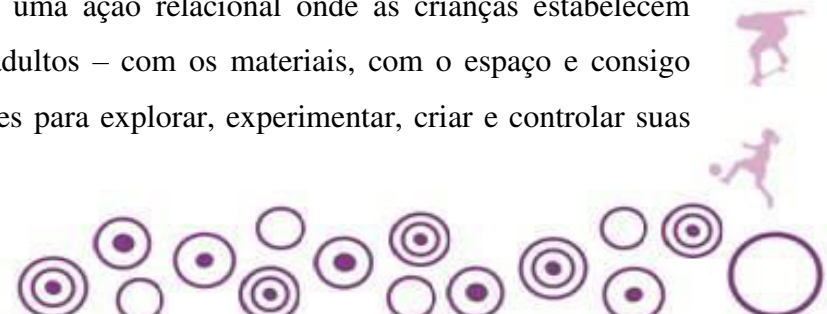
De acordo com Ferri (2016) é possível constituir uma prática educativa para a infância que vise compreender os modos particulares de aprendizagem de cada criança:


[...] é o fato de que as propostas de adultos estão sempre atentas em colocar em relação as diferentes linguagens (construção, gráfica, modelagem plástica etc), coerentemente com a ideia de que o conhecimento não é um resultado obtido na soma de muitas atividades que se referem às diferentes disciplinas, mas a partir de um processo contínuo que encontra o seu significado na interligação entre as diversas linguagens. (p. 128).

Os materiais que compõem o ato de brincar e o modo como às crianças se relacionam com eles e entre si falam muito sobre seus desejos, anseios, capacidades e potencialidades. No entanto, estes mesmos objetos que são usados para o ato de brincar, independentemente se são estruturados ou não, só ganham sentido pela ação que é colocada sobre eles, ou seja, porque alguém o manuseia, o explora, brinca com ele, cria, narra, traduz modos de ler o mundo no qual está inserido.

O ato de preparar o ambiente, organizar os materiais, estabelecer contextos e roteiros são ações que constituem o brincar desde o princípio. O fato do mesmo brincar também se repetir por tantas vezes, mas com mudanças e embelezamentos, contribui para que as crianças também desenvolvam habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Conforme Pereira (2013, p. 54): “[...] o brincar enquanto linguagem de conhecimento é criativo e gera vínculos afetivos, deixando marcas significativas na história de vida das crianças.”

Percebo o ato de brincar como uma ação relacional onde as crianças estabelecem relações com seus pares – crianças e adultos – com os materiais, com o espaço e consigo mesmo. Ao brincar as crianças são livres para explorar, experimentar, criar e controlar suas





ações. PIORSKI (2016, p. 64) destaca que “[...] o interesse pelo íntimo das substâncias vai da superfície dos materiais, sua pele, ao mais enraizado anatômico do mundo natural. A anatomia do mundo é um sonho arqueológico do brincar.”.

Ao brincar territórios de existência são constituídos, coabitam um espaço e se movimentam em um ir e vir da criação e da imaginação. Segundo Brogère (2006, p. 99-100):

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece as regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparenta. A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica.

A brincadeira que ganha roupagens e que não acontece de um só jeito, o brincar na qual importa o processo e não o resultado, o brincar que investiga, “mexerica” e que se transmuta. O brincar será sempre um processo de conexão e de intimidade das crianças com a natureza e com o mundo que a rodeia.

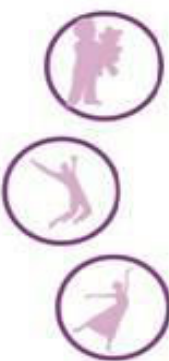
São dois os modos de intimidade despertados pelo brincar, que constituem bases de construção de conhecimento, modos fundantes de vinculação com o mundo: a intimidade que habita a vida material e a intimidade que habita a criança. O primeiro é um movimento em direção ao real; o segundo, um movimento de repercussão desta na criança. (PIORSKI, 2016, p. 63).

Nesse sentido olhar para o brincar como uma ação potente e da curiosidade para a criança, é conectar-se com as infâncias e para a importância das infâncias na constituição do sujeito adulto, e aqui a proposta é fazer isso através da vivência mais simples da criança que é o brincar, pois “[...] as crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver!” (PEREIRA, 2013, p. 61).

Referências

- APPLE, M. W. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: Perspectivas críticas**. São Paulo: Artmed Ed., 2004. p. 45 – 57.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CASTRO, L. R. A Infância e seus Destinos no Contemporâneo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-85, jun. 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrênia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.
- FERRI, Gino. Arquiteturas fantásticas: Da escuta das crianças à organização de contextos de aprendizagem. In: **Arquiteturas fantásticas: ideias, teorias e narrativas de crianças de 2 e**





3 anos/ Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIROTTI, Daniela. **Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica.** São Paulo: Petrópolis, 2013.

MANZINI, Leonardo Cappi M. Escolarização, infância e pós-modernidade: pequenos recortes, grandes contribuições. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato grosso, v.7/8, p. 125-149, jan./dez. 2007. Disponível em:

http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_7_8/artigo_7_8/125_149.pdf. Acesso em: 05 maio 2017.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda: uma experiência em educação.** São Paulo: Editora Livre, 2013.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Peirópolis, 2016.

POPKEWITZ, T. S. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: Perspectivas críticas.** São Paulo: Artmed Ed., 2004, p. 107 – 123.

SILVA, Carla Patrícia; LIMA, Walter Matias. Uma filosofia infantil entre experiências e infância. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, Brasília, n. 28, p. 4-26, maio-out. 2017. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/26674/18884>>. Acesso em: 09 fev. 2018.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Simone Godinho Maisonave – CRB -10/1733

S471a Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade (7. : 2018 : Rio Grande, RS)

Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] / organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.] – Rio Grande : Ed. da FURG, 2018.

PDF

Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>

<http://www.seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/>

ISBN:978-85-7566-547-3

1. Educação sexual - Seminário 2. Corpo. 3. Gênero 4. Sexualidade I. Ribeiro, Paula Regina Costa, org. [et al.] II. Título III. Título: III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. IV. Título: III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade.

CDU 37:613.88

Capa e Projeto Gráfico: Thomas de Aguiar de Oliveira
Diagramação: Thomas de Aguiar de Oliveira

