

O BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIAR E RECRIAR DE CULTURA E DE APRENDIZADO

TREVISAN, Raquel Pigatto – UNIJUÍ – raquelpitre@yahoo.com.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A questão a ser abordada aqui é como o brincar acontece na Educação Infantil: como ele vem permeando o cotidiano dos sujeitos escolares e como foi se colocando e sendo problematizado no decorrer dos tempos pelas necessidades escolares e infantis históricas, sociais e culturais (societais, locais, de pares e escolares). Interessa-me questionar de que modo tais necessidades são concebidas, nesse sentido não tornando as atividades pedagógicas como fatos acabados, mas de modo a, através delas, perceber micro-resistências que fundam microliberdades¹, tal qual um processo em constante criar e recriar de cultura e de aprendizado.

No meio educacional da criança pequena, o discurso referente ao valor do brincar, na forma de jogo, fez-se e faz-se presente, ora direcionado como proposta de atividade pelo professor, estratégia, ora como atividade livre, confiando na natureza. Mas, para além disso, o que pretendo problematizar é o brincar da criança na escola, no seu cotidiano, considerando que a criança carrega marcas e/ou referências culturais passadas pela família, pela sociedade, pelos pares, pela mídia e pela tecnologia (especialmente de informática) com a qual convive.

Trazer a idéia de cotidiano no brincar é lançar um olhar diferenciado no dia-a-dia da criança na escola, é permitir a possibilidade de participação, de relação com o mundo, a

¹ Micro-resistências e microliberdades são termos usados por Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* - 1. Artes de Fazer (1994, p. 18 e 19). Refere-se ao “estilo”, aquilo que especifica um modo de estar-no-mundo e de tornar o mundo inteligível a si mesmo. Para Certeau, são sempre perceptíveis um elã otimista e uma generosidade da inteligência e da confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora.

Micro-resistência - a possibilidade de crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas; assim, nestas, é natural perceber as microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização.

Microliberdades - liberdade interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio, que modificam ou desviam as liberdades impostas por toda resistência, ainda que mínima, e por toda forma de mobilidade aberta.

realização, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos do cotidiano da educação infantil. Nessa perspectiva, Ferraço (2005, p. 4) faz importante referência aos “enredamentos” que se determinam no cotidiano, não havendo como diferenciá-los, pesá-los de forma isolada. Ele traz a idéia de que acontece tudo ao mesmo tempo e com todos os sujeitos da escola nas redes² cotidianas tecidas pelos sujeitos.

Seguir tal ponto de vista teórico permite que possamos considerar aquilo que os sujeitos pensam sobre o brincar e, especialmente, suas práticas cotidianas. Certeau enfatiza tais atos como micro-resistências (1994, p. 18): “movimentos de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes. sobre a multidão anônima.” O mesmo autor afirma ainda que o “dia-a-dia se acha semeado de maravilhas, escumas tão brilhantes”, na medida em que os sujeitos desse processo exprimem capacidades de criar alternativas, implementar mudanças no cotidiano escolar.

Essa perspectiva teórica leva-nos a considerar os espaços que damos ao brincar, o que fazemos com ele enquanto escola e, sobretudo, a observar as marcas contemporâneas que se fazem presentes no brincar das crianças. Isso requer abertura às possibilidades de intervenção das crianças, como sujeitos ativos, os quais, a partir do mundo em que estão inseridos, têm necessidades, e por isso interagem e são capazes de burlar as regras dos adultos.

Muitas mudanças foram-se apresentando na vida das pessoas em função do mundo tecnologizado, tanto dos adultos (cartões eletromagnéticos, multimídia etc), como das crianças (DVDs, jogos eletrônicos, acessórios, bonecos que são lançados através de filmes etc). Por meio de lançamentos tecnológicos, senão de forma direta, indiretamente o *frisson* do mercado chega aos sujeitos-consumidores, até mesmo pela “pirataria” (falsificação). Eis a nova “era da infância” de que tratam Steinberg e Kincheloe (2004, p. 11): “Provas desta drástica mudança cultural estão por todos os lados, mas muitos ainda não se deram conta disso”. A mudança a que os autores se

² Redes - relações produzidas nas próprias relações. Ferraço (2005, p.33).

referem é que novas possibilidades se apresentaram com o desenvolvimento tecnológico e, por consequência, novas necessidades surgem no universo social e cultural.

Estudos sobre a cultura da infância e seus impactos nas crianças foram realizados por Steinberg e Kincheloe (2004), tendo como temática os novos tempos vividos pela infância. Autoras como Delgado e Müller (2005) defendem a idéia de ouvir as vozes infantis; nesse sentido, em seu artigo *Abordagens Etnográficas nas Pesquisas com Crianças e suas Culturas*, referem que a educação não está limitada somente à escola, e sim pode advir de bibliotecas, brinquedos, televisão, videogame, anúncios, alimentos, filmes, entre outros, que também se constituem em espaço pedagógico. No passado, o número de informações e, portanto, de necessidades das crianças eram outros; elas tinham mais espaço físico para brincar do que nos nossos dias; na atualidade, passamos por um processo de interesse a serviço do consumo, o mercado de brinquedos foi sendo ampliado na medida em que os espaços físicos para brincar foram sendo diminuídos.

A preocupação com o grande volume de informações e influências que nossas crianças têm recebido desde que a industrialização se instalou vem suscitando diferentes questionamentos e posturas em todo o mundo. Steinberg e Kincheloe tratam dessa questão em tópico denominado “Anjo ou Demônio? Os impulsos democráticos e comerciais da TV” (2004, p. 23); detalham como as corporações produtoras da cultura infantil da América são influentes, como a tecnologia de consumo promete redenção e felicidade através do ato de consumir, de satisfação imediata.

Brougère (2000), em uma entrevista concedida à *Revista Aprende Brasil*, intitulada “O interesse de estudar os Pokémons é para demonstrar que, às vezes, as crianças têm competências extraordinárias para aprender”, explicita que a crítica pela crítica sobre produtos comerciais como Pokémons, Disney ou outros quaisquer não basta. Defende que deve nos instigar a ir além, sugerindo que, como educadores, devemos conhecer melhor essa forma de cultura infantil, não nos atendo ao aspecto comercial, mas estendendo um olhar sensível ao conteúdo dos mesmos que, segundo o pesquisador, é muito mais rico do que imaginamos.

É fato que nossas crianças tomam conhecimento do mundo que a hiper-realidade lhes torna acessível e, portanto, aos educadores cabe problematizar e conhecer o que a tecnologia e os meios de comunicação estão veiculando para acesso por parte das crianças, por mais que essa incumbência possa ser difícil e trabalhosa. Trata-se de tarefa de interação, de conhecer o que se produz para as crianças consumirem e brincarem. A sedução exercida sobre as crianças provoca um curto-circuito entre pais e educadores.

O curto-circuito a que refiro, Ferrazo trata como embates culturais e recorre a Bhabha para argumentar:

os embates de fronteiras acerca das diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (2005, p. 38).

Subestimar a cultura infantil não é caminho, segundo vários estudiosos do assunto. Ao contrário, precisamos entender a cultura infantil contemporânea; e a escola tem importante papel nesse debate. Steinberg e Kincheloe sugerem que: “Neste contexto, as escolas vêm a ser não apenas a instituição de repasse de informações, um local de hermenêutica, mas também um lugar onde o pensamento é formado, onde a compreensão e a interpretação são engendradas” (2004, p. 35).

Toda essa bagagem de informações e acessos que as crianças possuem, algumas mais, outras menos, tem influenciado significativamente suas brincadeiras. As situações imaginárias e de faz-de-conta que as crianças vivenciam têm-se manifestado, pode-se dizer, com mais diversidade. As crianças hoje brincam de papai, mamãe, professora, motorista, cavalinho, carrinho, mas também de *power rangers*, *polly*, de meninas superpoderosas, de *Barbie*, *pokémons*, rebelde, entre outras. Personagens que, muitas vezes, se apresentam com ações

violentas, precoces e gananciosas. Essas influências midiáticas têm entrado no dia-a-dia das escolas, através da “cultura de pares”³, verificada a partir de articulações entre as próprias crianças.

Em observação feita por mim em pesquisa de campo⁴, verifiquei cena cotidiana ilustra a argumentação anterior, pois nossas crianças têm trazido para os seus mundos de “faz-de-conta” elementos da cultura da mídia, o que não quer dizer que elas tenham deixado de lado brincadeiras passadas como: cantigas de roda, brincar de casinha, de caçador etc.

Como pesquisadora que circula pelo ambiente das escolas de Educação Infantil, tenho observado a preocupação, por parte dos pais e educadores, sobre como se posicionar diante de tantas informações e influências recebidas do meio social e cultural por nossas crianças.

Com essas reflexões, não pretendo trazer receitas, mas uma provocação para que pensemos uma perspectiva de nos aproximarmos da realidade infantil, da cultura infantil que estudiosos vêm abordando. Aproximação tendente a que venhamos colocar o assunto em pauta com vistas a um melhor entendimento, possibilitar espaços para seu trato dentro do cotidiano escolar e que possamos considerar as necessidades infantis como conhecimento, com possibilidades pedagógicas correspondentes aos objetivos do ensino. Como definem Delgado e Müller (2005, p. 13), “...possibilidade de rentabilizar a participação das crianças na construção do conhecimento de seus mundos sociais e culturais”.

Queiramos ou não, as “redes” cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores e a tarefa/missão da educação escolar que defendemos é árida, porque vivida e renovada a cada dia.

³ Cultura de pares: expressão utilizada por Sarmiento e citado por Delgado e Müller (2005, p. 7). Texto publicado na 28ª Reunião Anual da ANPED.

⁴ Trata-se de trabalho de campo da dissertação de mestrado em andamento, cuja temática é “o brincar no cotidiano da educação infantil”, realizado em uma escola de educação infantil de rede municipal de Santo Ângelo-RS.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Traduzido por Gisela Wajskop. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. *O interesse de estudar os Pokémons*. Disponível em: <http://www.anpedebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0033.asp>. Acesso em 03 de maio de 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas com crianças e suas culturas. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED*, 2001

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Traduzido por George Eduardo J. Bricio. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.