Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança

Child education: Space of play and child interaction

Educación infantil: Espacio de juego e interacción infantil

Daniele Vanessa Klosinski* Adriana Salete Loss**

Resumo

O presente artigo objetiva problematizar a condição subjetiva da criança enquanto sujeito num contexto fortemente influenciado pelos pressupostos neoliberais. Desse modo, o estudo qualitativo e de abordagem exploratório-interpretativa buscou refletir sobre a necessária construção conceptual da criança como sujeito histórico e de interação, no sentido de superar as influências paradigmáticas neoliberais da Educação Infantil. Desse modo, a metodologia de estudo englobou a pesquisa bibliográfica, alicerçada em autores como: Ariès (1981); Sarmento (2005); Dewey (1979); Teixeira (1934); Dardot e Laval (2016); Larrosa (2015). A pesquisa constituiu-se da contraposição do paradigma neoliberal de infância pela concepção da subjetivação infantil, tendo em vista as interações, as experiências e o brincar. Por fim, as reflexões chamam atenção para o fato de os espaços educacionais romperem com a dogmatização pedagógica neoliberal, de modo a firmar-se na concepção da criança com direitos de aprendizagem por meio do brincar.

Palavras-chave: Infância. Subjetividade infantil. Cultura neoliberal. Interações. Brincar.

Abstract

This article aims to problematize the subjective condition of the child as subject in a context strongly influenced by neoliberal assumptions. Thus, the qualitative study and exploratory-interpretative approach, seeks to reflect on the necessary conceptual construction of the child as a historical and interaction subject, in order to overcome the neoliberal paradigmatic influences of early childhood education. Thus, the study methodology was through bibliographic research, which had its foundations in authors such as: Ariès (2006); Sarmento (2005); Dewey (1979); Teixeira (1934); Dardot and Laval (2016); Larrosa (2015). The research consisted of the counterposition of the neoliberal paradigm of childhood by the conception of child subjectivation, through interactions, experiences and play. Finally, the reflections draw attention to the fact that educational spaces break with neoliberal pedagogical dogmatization, so as to be grounded in the conception of children with learning rights through play.

Keywords: Childhood. Child Subjectivity. Neoliberal culture. Interactions Play.

Recebido em 04/10/2019 - Aprovado em 15/01/2020 http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11433

- Doutoranda em Educação no PPGEDU/UPF. Coordenadora Pedagógica no SENAI Erechim/RS e Professora do Ensino Superior na Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3219-9806. E-mail: daninessa_604@hotmail.com
- Doutora em Educação pela PUC/RS com estágio no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2008-2009). Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014-2015). Professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5576-0929. E-mail: adriloss@uffs.edu.br



Resumen

Este artículo tiene como objetivo problematizar la condición subjetiva del niño como sujeto en un contexto fuertemente influenciado por los princípios neoliberales. Así, el estudio cualitativo y el enfoque exploratorio-interpretativo, busca reflexionar sobre la necesaria construcción conceptual del niño como sujeto histórico y de interacción, para superar las influencias paradigmáticas neoliberales de la educación de la primera infancia. Así, la metodología de estudio fue a través de la investigación bibliográfica, que tuvo sus fundamentos en autores como: Ariès (2006); Sarmento (2005); Dewey (1979); Teixeira (1934); Dardot y Laval (2016); Larrosa (2015). La investigación consistió en la contraposición del paradigma neoliberal de la infancia mediante la concepción de la subjetivación infantil, a través de interacciones, experiencias y juegos. Finalmente, las reflexiones llaman la atención sobre el hecho de que los espacios educativos rompen con la dogmatización pedagógica neoliberal, para fundamentarse en la concepción de los niños con derechos de aprendizaje a través del juego.

Palabras clave: Infancia. Subjetividad infantil. Cultura neoliberal. Interacciones. Jugar.

Introdução

Fortemente influenciadas pelos pressupostos neoliberais, as culturas infantis e as infâncias acabam por destituir a condição subjetiva da criança como sujeito a partir de contexto social predeterminante, o que as obriga, desde a mais tenra idade, a se constituírem como seres que já projetam em si a possibilidade de uma função profissional que seja vista com esmero e potencialize um capital econômico farto.

A sociedade como um todo acaba por negligenciar a infância, ao mesmo tempo em que a insere em dinâmicas sociais simplistas, não dando a devida importância a esse momento vivido pelos sujeitos. Todo adulto já viveu a infância que, por vezes, acaba sendo perdida por se projetar a partir de um viés individualista, de trabalho, agendas cheias, comandado exclusivamente pelos compromissos em prol da produção e do mercado.

A instituição social "família", à qual a criança pertence desde o seu nascimento, reproduz uma prática cultural que determina precocemente como este sujeito será inserido num contexto sociocultural e de valores. Sua limitação, portanto, é percebida nos primeiros anos de vida, ao passo que se determina onde, com quem, com o que e de que maneira brincar, omitindo, assim, sentimentos, especialmente o choro, que é sua principal forma de expressão. Nessa perspectiva, chega-se ao ponto de negar-lhe a sua imaturidade, potencial capacidade de seu desenvolvimento.

Ao brincar, a crianca tem em si a maneira precípua de se perceber como sujeito pertencente ao seu meio social. Nesse sentido, é por meio das brincadeiras, que a criança potencializa vontades, anseios, escolhas e desejos, manifesta-se, bem como expressa e reconstrói sua percepção de mundo, reconhecendo-se como protagonista de sua própria história na interação com o mundo que a cerca. Todavia, ao passo que se nega à criança o elemento condutor e potencializador da sua infância que é o brincar e sua essência, passa-se a desconstruir as identidades infantis a partir de uma lógica neoliberal que nega o direito primordial que é ser criança em sua ingenuidade, imaturidade e inocência.

A infância, aqui entendida como categoria social, apresenta as crianças, meninos e meninas, em suas subjetividades, entendidas como atores sociais, dotados de voz e perspectivas próprias, ativos em suas escolhas e manifestações, enfim, cidadãos de direitos e co-construtores do momento vivido. Categoria na qual as crianças são vistas a partir das relações estabelecidas com os adultos e seus pares, numa dinâmica de respeito aos seus anseios e vontades, mesmo que ainda interdependentes de grupos sociais como a família e as instituições escolares (MARTINS FILHO, 2016). Ou seja, uma categoria que propaga o não esquecimento da infância como integrante do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, na percepção do quanto as crianças necessitam compreender os sentidos das relações que são estabelecidas nos grupos de sua convivência, a significação, a pauta do diálogo e suas vivências.

Sob essa ótica, o texto que segue objetiva refletir sobre a necessária superação paradigmática neoliberal de infância para a construção da concepção da infância como território de subjetivações, do ser criança protagonista de sua história e de suas experiências pelas interações e pelo brincar.

O artigo está organizado em três partes. A primeira parte apresenta os fundamentos teóricos que embasam o estudo; a segunda expõe uma breve contextualização do percurso metodológico; a terceira e última parte põe em evidência as reflexões pertinentes à pesquisa.

Dos fundamentos teóricos: conceitos de infância e criança

Ao longo da história, o conceito de infância passou por transformações significativas, tanto é que, na antiga Grécia, as crianças, assim como mulheres e escravos, não eram consideradas cidadãs. As crianças eram introduzidas no mundo adulto, sem o devido respeito pelas características e necessidades da infância. Ademais, havia a diferenciação da educação dos meninos e das meninas.

Na idade média, de acordo com Ariès (1981), as crianças eram denominadas seres de Deus, com bondade, singeleza, perfeição e necessitavam de cuidado sigiloso e correção. Segundo o autor, a partir do século XVII, as crianças passam a vivenciar um processo de convivência social denominado escolarização. Nesse viés,

"A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato" (ARIÈS, 1981, p. 195), tendo em vista que a escola para a aprendizagem disciplinar não era o espaco para todas as crianças, pois as da classe subalterna continuavam junto com adultos aprendendo um ofício.

Na modernidade, período da urbanização e comercialização, a escola passa a ser necessária para todos, para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Ou seja, todas as crianças, indistintamente de classe social, precisam ir à escola. Tal período é marcado por transformações sociais, de concepções do modo de produção, da vida familiar e propriamente do papel da criança na sociedade.

Entre as transformações, podem ser citadas as contribuições da filosofia rousseauniana que influenciam na concepção da infância e na compreensão do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, aduz Rousseau (2004, p. 4):

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.

Nessa direção, Rousseau (2004) explicita que a "natureza" quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens, pois a infância tem maneiras de ver, de pensar que lhe são próprias. O autor ainda adverte que é necessário ensinar à criança tudo o que é útil para a sua idade; que não aprenda ela a ciência, mas a invente, pois o ar científico mata a ciência.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Em conformidade com o referido autor, compreende-se a infância como categoria social e as crianças como atores sociais. Para defini-las como atores sociais, é necessário conceber o estudo dessas a partir de si mesmas, reconhecendo o seu olhar e suas representações sociais.

Pressupostos neoliberais e infância

A compreensão do papel da infância, na sociedade, vem sendo descrita por vários estudiosos, nos últimos anos, sendo que muitos deles chamam a atenção para a compreensão da infância como construção social. Nessa perspectiva, Prout e James argumentam: "a imposição crescente de uma concepção muito ocidental da infância para todas as crianças, cujo efeito foi mascarar o fato de que a infância, como tal, nada mais é, na realidade, que uma construção social" (PROUT; JAMES 1990 apud MONDATON, 2001, p. 51).

Sob essa ótica, a construção social da infância passa a ser vista a partir das relações estabelecidas nos diferentes grupos, especialmente a partir da sensibilidade do adulto que percebe a criança e o seu meio. Ou seja, um adulto que considera as relações entre a criança e seus pares e com os próprios adultos, valorizando a maneira dessa reagir perante as situações cotidianas, seu ponto de vista sobre os assuntos de seu interesse, entre tantos outros aspectos que surgem por meio de vivências que lhes são possibilitadas.

Prout e James (1990 apud MONDATON, 2001) apresentam algumas proposições que servem de aporte para o entendimento da relação entre infância e sociedade, pois, segundo os autores, os elementos que constituem essa relação, especialmente quando é concebida como construção social, são consequências de um novo paradigma. Assim sendo, não há apenas uma infância, mas diferentes infâncias ao longo de diversos grupos sociais que se estabelecem nos mais diferentes contextos.

- A infância é uma construção social.
- 2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
- 3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
- 4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
- 5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
- 6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica. Das ciências sociais evidenciadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (PROUT; JAMES, 1990 apud MONDATON, 2001, p. 51).

Essa quebra de paradigma exige da sociedade a percepção das infâncias, o que parece um tanto distante em vários momentos da vida em sociedade. Por conseguinte, o controle exaustivo pelo comportamento das crianças acaba sufocando-as. O mesmo ocorre quando há uma exacerbada busca por meritocracia desde muito cedo, com uma negação aos seus anseios e vontades, como assevera Elias: "o esforco da longa jornada pode ser tão grande que a pessoa perca a capacidade de desfrutar a realização ou de vê-la como uma realização satisfatória" (1994, p. 105).

A justificativa, ou melhor, a compreensão das atitudes adultas nas infâncias visa ao estabelecimento de um padrão de elementos que potencializem esses sujeitos para que, desde muito cedo, saibam se "autogestar" a partir de um padrão mercadológico e de competitividade que inunda e contamina as respectivas infâncias.

Esse padrão imposto pelo atual cenário social e econômico, por vezes, não na sua integralidade, toma conta de uma grande parcela da sociedade, atingindo certeiramente os grupos minoritários, nos quais se destacam as crianças. Dessa forma, elas são submetidas às escolhas e aos ordenamentos sociais predeterminados para o seu desenvolvimento, devendo se adequar aos grupos de interesse manifestados por aqueles que as conduzem.

Evidencia-se, assim, uma nova lógica de organização social que promove um novo modelo ou estímulos que têm o objetivo de reproduzir ou treinar os sujeitos e pensamentos, para que estejam alinhados aos comportamentos de mercado e às suas relações de interesses. Numa perspectiva de liberdade subjetiva e num arranjo de processos de normatização e de técnicas disciplinares, as quais Dardot e Laval (2016) denominam "dispositivo de eficácia", cuja finalidade é a de organizar uma estratégia sem estrategistas, passam a configurar "os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). Essa estratégia se destina a conduzir as preferências mercadológicas por uma "mão invisível", que guia o sujeito a escolhas que são proveitosas a todos e a um, constituindo-se sujeito produtivo, cada vez mais individualista, governado, em outras palavras, pelas regras ditadas pela economia por seu capital.

Diariamente, essa lógica mercadológica, capitalista e neoliberalista controla as crianças e suas infâncias, assim como os autores descrevem, por uma "mão invisível" a qual se encontra fortemente presente nos grupos sociais frequentados pelas crianças, de modo especial, o espaço institucional da escola.

A escola constitui-se em um espaço contraditório que, em um curto espaço de tempo, vem se tornando uma reprodutora do sistema multifacetado da sociedade vigente. É nesse espaço, pois, que se faz necessário preparar as crianças para os papéis adultos que irão desempenhar em um tempo futuro, o que acarreta uma "remodelação do comportamento infantil", partindo de um processo civilizatório individualista, com vistas a prepará-las para viver em sociedade, visando seguir carreiras pré-estabelecidas.

Esse desenho de sociedade data de meados do século XIX, período em que as instituições eram organizadas para enquadrar os sujeitos rebeldes a uma lógica acumuladora do capital, exercendo, sobre si mesmos, o esforço de maximização de prazeres e dores, requeridos pelas relações de interesse. Em continuidade a essa discussão, Dardot e Laval (2016, p. 326), enfatizam:

Por oposição, o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa, essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que conservasse e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar a sua existência.

Os autores estruturam alguns pressupostos neoliberais que contribuem para a análise das mudanças que ocorreram e para a emergência de um novo sujeito que eles definem como "sujeito empresarial", "sujeito neoliberal" ou simplesmente "neossujeito". O que há de novo, então? Há um sujeito com envolvimento total de si mesmo. Nesse sentido, o objetivo é governar um ser, para que sua subjetividade seja envolvida exclusivamente no exercício de sua atividade, ao passo que ele trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, convencido de ter eliminado qualquer sentimento de alienação. A busca, portanto, é pela aproximação entre o indivíduo e a empresa. Esse sujeito moldado pela racionalidade neoliberal produz os meios para governá-lo. Em consequência disso, ele propriamente se conduz, o tempo todo, como uma entidade competitiva, tendo em vista a maximização de seus resultados e a inteira responsabilidade por seus fracassos, conforme asseveram Dardot e Larval:

Sujeitos empreendedores que por sua vez produzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às conduções cada vez mais duras que eles mesmos produziram (2016, p. 320, grifo dos autores).

A valorização do trabalho, por parte do indivíduo, tornou-se, assim, um princípio absoluto, haja vista que todas as relações passam a ter, em sua base, a relação empresarial, pois tudo deve ser pensado e realizado sob o âmbito de uma lógica empresarial. Isso porque o sujeito é visto como um ser ativo e autônomo que desenvolve elementos para operar sobre si mesmo. Desse modo, constrói "estratégias de vida", intuindo aumentar o seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira possível, centralizando e complexificando as relações sociais que se estabelecem na sociedade.

Na medida em que as sociedades vão se tornando mais complexas e centralizadas, aumentam as especializações e especificidades das necessidades que vão se constituindo nos diferentes grupos sociais, o que gera o efeito da diversificação de carreiras profissionais as quais necessitam de maior tempo de preparação e formação para seu desempenho. Nessa lógica, desenvolvem-se barreiras que separam o mundo interior do exterior, ao mesmo tempo em que se tem um controle sobre os processos exteriores de forma naturalizada. Todavia, cada vez mais, dificuldade para se estabelecer relações com as pessoas, com os grupos sociais (ELIAS, 1994).

Não se pode deixar de pensar que a sociedade, cada dia que passa, modela as infâncias a partir daquilo que é de interesse de grupos e classes sociais, como já se mencionou. Isso posto, percebe-se que, quanto mais complexa a sociedade, mais especialistas ela necessita, o que, consoante Elias (1994), diz respeito à transição das fases de vida do indivíduo, uma vez que esse necessita de experiências frequentes a partir de novas vivências. Isso é o que lhe possibilita, portanto, variadas formas de se relacionar consigo e com o outro. Notoriamente, o que ocorre é uma fissura eminente, enfrentada com ou sem acolhimento por parte dos sujeitos.

Segundo Dewey (1979), o desenvolvimento humano se dá em sua complexidade devido à relação com o outro e com o grupo social, no entendimento que cada sujeito é diferente em sua constituição. Logo, seu crescimento se fundamenta a partir da sua imaturidade – capacidade e potencialidade para aprender, evoluir, controlar seus instintos naturais, além das suas peculiaridades constitucionais, determinantes pelas estruturas sociais nas quais está inserido.

Nesse contexto social, o neoliberalismo vê o sujeito como empreendedor de si mesmo, devendo potencializar suas competências e capacidades, para que suas relações sejam gestadas a partir da lógica do capital, numa sociedade complexificada e, cada vez mais, individualizada a qual entende que, desde muito cedo, é necessário treinar os sujeitos para esse modelo social. Contrapondo esse pensamento, Dewey (1979) faz referência à necessidade de desenvolvimento dos sujeitos nas relações sociais estabelecidas com o outro, destacando a importância da distinção entre os sujeitos e seu desenvolvimento, bem como do respeito para com suas individualidades.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a criança como sujeito de interação e de experiências, pois, como afirma Teixeira, "[...] Não é mais o adulto, com seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos" (1934, p. 49). Dessa forma, a criança aprende e se desenvolve pelas experiências, haja vista que, em conformidade com Dewey (1979) o ato de aprender se dá por

experiências. Logo, na lógica deweyana, a interação, a continuidade e os afetos são princípios fundantes e inseparáveis das experiências. No entanto, para que isso se efetive na prática, é fundamental que a criança seja respeitada como criança, em suas necessidades, seus desejos e interesses, como também em suas vontades.

Percurso metodológico do estudo

O estudo qualitativo e de abordagem exploratório-interpretativa busca refletir sobre a necessária construção conceptual da criança como sujeito histórico e de interação, no intuito de superar as influências paradigmáticas neoliberais da Educação Infantil. Assim, o estudo norteador deste artigo se deu pelo viés da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Boccato (2006, p. 266),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Tendo como base essa concepção, a pesquisa bibliográfica embasou seus fundamentos em autores como: Ariès (1981), Sarmento (2005), Dewey (1979), Teixeira (1934), Dardot e Laval (2016) e Larrosa (2015), de modo a problematizar a condição subjetiva da criança num contexto fortemente influenciado pelos pressupostos neoliberais. Relevante salientar que esses incidem na instrumentalização de meios tecnológicos por meio de programações com fortes apelos mercadológicos de consumo, destituindo, assim, o direito de brincar e a desconstrução das identidades infantis. O estudo bibliográfico buscou contrapor o paradigma neoliberal de infância (assistencialismo e cognitivista), com abordagem da subjetivação da infância direcionada à interação e ao brincar, como também à criança como sujeito histórico e protagonista de suas experiências.

Educação Infantil: espaço para a subjetivação da infância

Nas sociedades, a individualização da infância acaba por se tornar um processo de "domar" suas funções internas, visando a modos de moralidade e civilização, como se buscasse uma evolução das crianças para, posteriormente, viverem em conformidade com as regras sociais estabelecidas. Destarte, os processos que ocorrem não são mais tidos como experiências de vida social, como sujeitos que vivenciam diversas possibilidades e delas buscam seu conhecimento próprio e do grupo em que se inserem.

A dualidade que se apresenta na infância está na imperícia dos adultos perceberem a importância da imaturidade das crianças para seu desenvolvimento. À vista disso, surge a disputa acirrada pelo controle rígido de seus dóceis corpos, além do treinamento para atendimento das demandas mercadológicas, o que evidencia uma incapacidade de se perceber que as relações sociais estabelecidas em grupos estão com dificuldades de encontrar um equilíbrio, uma harmonização. Para Elias (1994), tais dificuldades se dão entre anseios e normas, entre desejos pessoais e objetivos comuns, o que massacra e aliena as crianças, uma vez que a infância já não é vista como tempo de liberdade, nem mesmo a imaturidade e a ingenuidade como elementos que compõem o desenvolvimento do ser.

Não obstante, o que se verifica é que os espaços e tempos de brincar e das brincadeiras infantis estão sendo substituídos por compromissos diários, com um arcabouço de horários para a realização de tarefas e atividades que limitam o tempo de ser criança. Treinamentos, escolas especializadas em desenvolver uma profissão futura são a "sensação do momento" e, cada vez mais, os adultos e responsáveis pelas crianças têm buscado esses espaços com a falsa impressão de, desde cedo, incutir na cabeça das crianças a profissão futura, direcionando-a a um sucesso futuro perante o mercado de trabalho.

A infância se caracteriza pelo elemento social que é a brincadeira, isto é, existe pelo fato do brincar e vice-versa. No ano de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o brincar como ato essencial e garantido por lei por meio da aprovação da Declaração dos Direitos Universais da Criança, em Assembleia Geral. Essa Declaração foi reiterada em 1989, com a Convenção dos Direitos da Criança a qual declara que toda criança tem o direito de brincar e se divertir. Para tanto, é dever da sociedade e das autoridades públicas garantir esse direito.

Nesse sentido, infere-se que todo sujeito em desenvolvimento precisa vivenciar possibilidades, isto é, tudo aquilo que é de sua capacidade e potencialidade. Sendo assim, o espaço para brincar é seu por direito, para que tenha condições de se desenvolver a partir do respeito ao tempo de sua maturidade infantil.

Comumente, perde-se muito tempo com o que a criança não tem, projetando--lhe um futuro incerto e um tanto insano se a consideração se voltar à perspectiva do tempo presente, sobretudo, da evolução tecnológica que se modifica em segundos. A sociedade, como um todo, esquece-se facilmente da infância vivida, ou de tão "doutrinados" e "preparados" para a vida adulta, deixaram-na passar despercebida, como corrobora Dewey:

Se as crianças pudessem se exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas: e entre os adultos acha-se bastante autorizada a convicção de que, para certos fins morais e intelectuais devem eles, os adultos, tornar-se verdadeiras crianças (1979, p. 45).

No Brasil, o brincar na infância é amplamente garantido na Constituição Federal vigente, em seu artigo 227, reiterado na legislação que atende à infância e adolescência - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 4 e 16, os quais determinam que o direito à liberdade e ao brincar constitui um dos seus principais agentes. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), em seu artigo 4º, propõem que as crianças, dentro das propostas curriculares, sejam respeitadas em suas especificidades, sem deixar de considerar as infâncias inseridas nos espacos escolares, mediante um processo de produção de culturas que objetivam contemplar, em seus direitos, a diversidade e o respeito.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 (BRASIL, 2009, n.p).

Todavia, o que vem se confirmando é uma reprodução constante dos processos de cunho neoliberal da sociedade dentro das escolas e da infância, com propostas de escolarização precoce que se reduzem a um esforco gigantesco de achar "o melhor entre os melhores", numa disputa individualista e competitiva, com "direito" à preparação para a alfabetização, potencializando quem "sabe mais" ou "o quanto de letras e números" se sabe com a mais tenra idade. Enfim, uma doutrinação de corpos à obediência insana por parte de adultos.

Outrossim, as crianças são vistas como se fossem sujeitos irracionais, incapazes de constituírem os grupos sociais dos quais fazem parte, "ensinados", então, a omitir seus sentimentos, desejos, angústias ou dúvidas, compreendidas como fraquezas do ser humano. Em conformidade com Elias (1994), esse processo de controle geral dos afetos desencadeia a negação e a transformação dos instintos de isolamento e encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros.

As DCNEIs (2009), em seu artigo 9, especificam como eixos norteadores das propostas curriculares para as infâncias as "interações e brincadeiras" as quais

garantem às crianças experiências de si e do mundo que as rodeia, bem como sua imersão nas diferentes linguagens, possibilitando vivências éticas e estéticas com outras crianças e demais grupos sociais, além da ampla e ilimitada inserção nas tradições culturais brasileiras.

Voltar-se às infâncias é dar oportunidade às criancas de se reinventarem, redescobrirem-se, desenvolverem-se a partir de experiências promovidas por suas próprias vivências, contrariamente à posição de seres impotentes que se mantêm a cargo de outros. Ademais, é acreditar em sujeitos em potencial, com uma dependência acompanhada por um desenvolvimento de aptidões, sem parasitismos, distante da construção de muralhas em torno da impotência e da dependência constante pelo outro ou por algo, como assevera Dewey (1979, p. 47):

A aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade. Esta coisa mui diversa da plasticidade do mástique ou da cera. Não é propriedade de mudar de forma conforme pressão exterior. Parece-se mais com elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando, ao mesmo tempo, as próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa - poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais.

Aprender com a experiência constitui algo de maior profundidade, de maior significação, é um aprender a aprender com as próprias vivências e com os desafios apresentados, reaprendendo se necessário ou quando o aprendido já não dá conta de resolver as situações enfrentadas.

Ao se referir à experiência, Larrosa, em seus escritos, explicita, com certa clareza, o que se entende por tal conceito.

A experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LAROSSA, 2015, p. 12).

Sob esse prisma, é possível perceber que a infância está passando pelas crianças sem, de fato, elas viverem experiências. Ou seja, a infância não lhes toca, não lhes acontece; ao contrário, permanece em meio a estímulos imediatos, aproximando-se da teoria skinneriana do estímulo - resposta. Nesse sentido, fundamentalmente aquilo que é possibilitado à criança precisa imediatamente de um retorno dela, como se isso mensurasse sua aprendizagem.

Cotidianamente, nas sociedades, vive-se um aligeiramento de acões, transpondo-se em informações imediatistas, que têm por característica o saber no sentido de estar informado e não de sabedoria. Esse excesso de informação não é experiência, como afirma Larrosa (2015), pois não deixa lugar para tal. Ao anular suas possibilidades, potencializa sujeitos fadados a nutrirem-se de informes tais como se apresentam, sem questionamento ou, até mesmo, aprofundamento de temáticas ali encontradas, opinando sobre tudo, sem efetivamente saber.

Esse parece ser o retrato da atual conjuntura social desenvolvida com as crianças, especialmente ao que tange ao processo educacional da infância. As instituicões infantis, em seu cotidiano, estimulam as crianças a esse processo aligeirado de informações, jogando-lhes um turbilhão de possibilidades, sem refletir sobre esses processos e sua adequação às crianças.

Dessa forma, as vivências restringem-se, cada vez mais, à obediência exacerbada de ordens pelo controle de seus corpos e ações.

Consequentemente, olha-se para as crianças numa perspectiva verticalizada, de cima para baixo, impondo-lhes aquilo que o adulto e a sociedade consideram conveniente. De maneira pertinente, Dewey (1979) contribui para essa reflexão:

Finalmente, a teoria da preparação obriga-nos a recorrer em grande escala ao uso de motivos artificiais de prazer e de dor. Como o futuro não tem poder estimulante e orientador quando separado das possibilidades do presente, algo deve ser descoberto para exercer aquela função. Empregam-se então promessas de recompensa e ameaças de punição. Trabalho sadio, realizado por motivos atuais e inerente ao próprio processo de viver, é, por assim dizer, automático e inconsciente. O estímulo se acha na situação que se depara atualmente a alguém. Mas desde que se atende a esta situação, precisa-se dizer aos alunos que, se não procederem do modo prescrito, sofrerão a imposição de pena; e, caso obedeçam, podem esperar daí a algum tempo, no futuro, recompensas a seus sacrifícios presentes. Todos sabem quão fartamente se houve de recorrer aos sistemas de punições nos métodos educativos que esquecem as possibilidades presentes, em proveito da preparação para o futuro. Para que, depois, o desgosto pela rudeza e esterilidade desse método faça o pêndulo oscilar para o extremo oposto e já agora, não apenas, mas atrações artificiais, engodos, rebuçados de acúcar, que farão com que os alunos aceitem as doses de informações por que não se interessam, mas que lhes devem ser misturadas em virtudes das necessidades futuras (p. 47).

Por fim, nota-se que muitas experiências são nulas na infância. Isso porque os grupos sociais estão desenvolvendo sujeitos para atenderem às suas especialidades e às necessidades impostas por um sistema capitalista que os obriga, desde cedo, a serem responsáveis por si.

No paradigma neoliberal, é crucial a preparação das crianças o mais cedo possível, negando-lhes o espaço de vivências da infância, como também a imaturidade como potencial em desenvolvimento. Assim, potencializam-se sujeitos individualizados em meio à sociedade que suprime sentimentos e emoções, impondo-lhes uma "ilusão social" de que o melhor resolvido é aquele que não demonstra suas fraquezas, que delibera sobre sua vida de forma autônoma, sem dependência.

Em contraposição ao paradigma neoliberal, a Educação Infantil deve direcionar seu olhar às práticas pedagógicas com foco nas interações e na brincadeira. Complementarmente, indicar que não se pode pensar no brincar sem as interações com a professora, com as crianças, com os brinquedos e materiais, entre criança e ambiente e entre a Instituição, a família e a criança. Interagir e brincar são, portanto, duas ações fundamentais na Educação Infantil, pois, segundo Ambrogi, "É pela interação com o outro que podem ser forjadas capacidades que vão sendo internalizadas com base em seu repertório; assim, a criança é capaz de formular novas possibilidades combinatórias [...]" (2011, p. 70).

Por configurar uma atividade lúdica de aprendizagem que favorece aspectos sociais, cognitivos e emocionais, o brincar é indispensável à vida das crianças. Logo, é pelo brincar que a criança compreende a si mesma, como também a relação com o meio, com o outro e com o objeto. Desse modo, o valor das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para as vivências de experiências é primordial às crianças.

Conforme Vygotsky (1998, p. 130), o brincar possibilita a imitação, a imaginação e a criatividade em ação, criando, para as crianças, uma "zona de desenvolvimento proximal".

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Para a prática do brincar, da ludicidade e dos jogos, é imprescindível a compreensão da concepção de criança e de infância, assim como da organização dos tempos e espaços, promotores das experiências. Nessa direção, a interação, compreendida como princípio educativo em unicidade com o princípio da continuidade, requer, do ato pedagógico, a possibilidade da interação do sujeito com o outro e com o objeto, mediatizado pelas situações que envolvem o respeito às necessidades, aos desejos, às capacidades das crianças e ao contexto real vivido por elas.

Sob essa ótica, por meio do brincar e pela interação, no sentido de realizar experiências significativas, as crianças são orientadas a vivenciar situações de aprendizagem contextualizadas, isto é, do mundo, da vida.

Nesse viés, Teixeira (1934) salienta que são os interesses e os propósitos das crianças que governam a escolha das atividades. Dessa maneira, estas devem ser reais e ter semelhanca com a vida prática, para que as crianças as reconhecam. À vista disso, pode-se afirmar que o ato de aprender depende profundamente de situações reais de experiências.

Na Educação Infantil, os tempos e espaços são imbricados pelos princípios da continuidade-interação-situação. Assim sendo, são pensados e organizados pedagogicamente com base nos fundamentos de liberdade dos sujeitos, em que "o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder das atividades do grupo" (DEWEY, 1979, p. 55).

Para a compreensão do processo pedagógico com base na liberdade, as palavras de Dewey (1979, p. 59) são basilares:

A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, a liberdade de observação e de julgamento com respeito aos propósitos intrinsicamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificar com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir.

Nesses termos, a Educação Infantil deve constituir um espaco de vida e de experiências reproduzido em um território do movimento, da ação e da prática da subjetivação infantil.

Considerações finais

As questões, aqui explicitadas, são algumas das que se sobressaem nos processos que ocorrem cotidianamente nos diferentes contextos sociais. Ou seja, espaços educativos que deveriam ser de produções, relações e saberes infantis acabam sendo influenciados fortemente pelos pressupostos sociais carregados de premissas neoliberais que determinam precocemente como devem se constituir as identidades infantis. Tal evidência abre espaço para questionamento e reflexão a respeito da sociedade que, como um todo, avança cegamente em seus aspectos sociais e culturais para o viés neoliberal, voltando-se exclusivamente ao capital. Por extensão, expõe a infância, cada vez mais, a essa ideologia.

Desse modo, não se pensa mais na criança presente, mas sim, em uma projeção de um sujeito futuro, utilizando-se, para isso, exercícios de repetição, controle e dominação das mesmas como se fossem sujeitos que virão a ser. Por conseguinte, rotinas rígidas e de significação nula são impostas, visando ao desenvolvimento cultural das crianças e privando-as de seus direitos em várias situações. Logicamente parece que esses direitos não estão suficientemente claros dentro dos espaços escolares, pois ainda há práticas retrógradas e opressoras com as crianças.

O desfio, portanto, é o de projetar o todo da sociedade nas relações que se estabelecem, tendo em vista uma harmonização entre as necessidades, as inclinações pessoais e as exigências feitas para a eficiência do todo social (ELIAS, 1994). Não obstante, cotidianamente o que se vivencia são as contradições, tensões e individualizações dentro dos grupos sociais.

Em contraposição às concepções neoliberais (assistencialistas e cognitivistas) que perpassaram (e ainda perpassam) as instituições educativas da primeira infância, há um movimento mundial e nacional para a instauração de um novo olhar à Educação Infantil.

É a esse movimento que educadores devem se aproximar para poderem refletir sobre a função da Educação Infantil na vida das crianças. Função esta que diz respeito a um território da experiência, da socialização, da estética, da criatividade, da liberdade, da imaginação, da fantasia, da investigação, enfim, a um espaço de vida coletiva.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar, então, que as experiências na Educação Infantil precisam acontecer em processos educativos e formativos de significados e sentidos.

Nota

¹ A família e a escola historicamente sempre foram as duas mais importantes instituições socializadoras, pelas quais a educação transformou-se no principal agente transmissor da cultura, numa perspectiva determinista e predominantemente funcionalista, reprodutora da sociedade (MARTINS FILHO, 2016).

Referências

AMBROGI, Ingrid Hotte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para criação de meninos e meninas pequenas. Pró-posições, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 63-73, maio/ago. 2011.

ARIÈS, Philipe. História social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área de odontologia e artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cid. São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 set. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de janeiro: Zahar, 1994.

LARROSA, Jorge. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). *Criança pede respeito*: ação educativa na creche e na pré-escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MONDATON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. *Educação Progressiva*: uma introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.