

BRINCAR: EXPERIÊNCIA E PRÁTICA CULTURAL EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Cilene Zanfelice¹

RESUMO: Neste trabalho apresento o tema “brincar” como experiência, e como prática educativa na educação infantil, tendo como objetivo olhar o “brincar como experiência”, através dos processos narrativos/imagéticos produzidos pelas crianças em uma escola de educação infantil. A partir de um referencial teórico onde procuro articular noções de infância, acontecimento e devir na perspectiva da filosofia da diferença (Gilles Deleuze e Félix Guattari), e os conceitos de experiência (Walter Benjamin e Jorge Larrosa), e narrativa (identificado nos estudos de André Parente). Apresento uma discussão sobre o brincar como experiência, ligada à liberdade, à produção de mundos, e uma reflexão sobre a sua importância enquanto prática cultural, educativa.

Palavras-chaves: infância, brincar, prática cultural educativa.

ABSTRACT: *In this work I present the studies on the subject “to play” both as experience, and as educative practice in infantile education; our objective is to look at “playing as experience”, through narrative/imagery produced by children in a preschool. By a theoretical referential system, which allows us to articulate notions of childhood, event and becoming, in the perspective of the philosophy of the difference (Gilles Deleuze and Félix Guattari), and to deepen concepts of experience (Walter Benjamin and Jorge Larrosa), and narrative (identified in the studies of Andres Parente). I present a discussion of playing as experience - related to freedom, and “production of worlds” - besides a reflection on its importance as a cultural and educative practice.*

Keywords: *childhood, to play, cultural educative practice.*

Introdução

Em Trabalho de Conclusão de Curso² realizado em uma Escola de Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos de idade, procuramos analisar modos de “ser”³ criança, e modos

¹ Mestre em Educação pela Unesp/Rio Claro; Professora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da ASSER/Rio Claro.

das crianças se relacionarem em determinado contexto escolar. Para isso, captamos tais modos na imanência, observando-as a partir de suas experiências, dos seus encontros, agenciamentos, sua distribuição no espaço, aprendendo e experimentando com as crianças vários processos de devir.

A pesquisa mostrou que é especialmente durante os jogos e as brincadeiras que as transformações intensivas acontecem. O brincar se revelou espaço privilegiado de possibilidades para os devires, para as experiências transformadoras. Durante as brincadeiras, as crianças constroem modos de ser, produções que permitem um para além do “real”, vivido, experimentado. De acordo com Benjamin (1984) pensamos que diante dos “restos”, fragmentos de diferentes experiências “já vividas”, as crianças criam, durante as brincadeiras, uma nova relação, entre elas, e com o mundo. Inventam composições, jogam, agenciam, criando as suas formas de “ser” - ações que superam as idéias de reprodução, ou imitação, de um outro mundo que não lhes pertence. Experimentam.

Diante disso, identificamos a necessidade e a possibilidade de aprofundar os estudos do tema “brincar como experiência”, e a escola como campo possível para a realização de um trabalho que propõe construir uma cartografia - acontecimento que pretende se mover pelo campo da educação, entre imagens, brincadeiras, infâncias e linguagens - do brincar, buscando evidenciar o olhar das crianças sobre as brincadeiras (experiências) através da produção de processos narrativos/imagéticos⁴.

Experiências e Infâncias

A experiência, para Walter Benjamin (1994), ao longo da história da humanidade, se tornou solitária e individualizada. Uma outra experiência, anteriormente conhecida, citada pelo mesmo autor, favorecida pela tradição, fazia das narrativas a possibilidade de sua transmissão pelas

² ZANFELICE, C. C. As crianças e seus afectos: acontecimentos em uma escola de educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio Claro, UNESP, 2006.

³ Consideramos importante ressaltar que a palavra “ser”, e o que ela abarca, de acordo com o referencial que adotamos pode ser considerada enganosa, visto que, para Gilles Deleuze, “não existe dado senão em devir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7). “Ser” aqui se aproxima da idéia de “experimentar”.

⁴ Estes estudos se referem ao Projeto de Pesquisa: “Experiências de crianças entre imagens e brincadeiras: análise dos processos narrativos/imagéticos produzidos pelas crianças em uma escola de educação infantil”. Financiado pela FAPESP.

gerações, o que lhe conferia um caráter coletivo. Este autor aponta como causa dessa transformação, da passagem de um caráter coletivo a um caráter individual da experiência, a crescente racionalização dos acontecimentos, transmitidos por informações aliadas a uma aceleração do tempo (experiência narrativa moderna, provocada pelas mudanças na técnica e nas condições de vida da população).

Segundo o mesmo autor, estas mudanças que enfrentamos nos modos de viver, resultam numa perspectiva de declínio das experiências, por produzirem nas pessoas o desejo de se livrarem delas, passando rapidamente por elas, a fim de não criar vínculos, em nome da preservação da sua consciência. A automatização atinge também as relações sociais: mais individualizadas, as pessoas teriam relações superficiais com o outro, evitando responsabilidades, o que resulta numa banalização dos modos de viver.

Instalou-se o que Benjamin (1994, p. 118) denominou “cultura de vidro”, na qual não é possível (pelo menos é mais difícil) se deixar rastros, vestígios. Perde-se a noção de hábito, relacionada à tradição, à transmissão de conhecimentos, garantia do que Benjamin acreditou ser a “verdadeira” experiência⁵.

Apesar de toda essa crítica aos “modos modernos” parecer bastante atual, acreditamos, também pelos indicativos oferecidos pelo próprio Benjamin⁶, na possibilidade de existirem lugares para a experiência, ou ainda, outras possibilidades para se pensar e compor experiências. Uma fresta nesse círculo imutável⁷ apontado por Benjamin. Vemos no brincar e na produção de processos narrativos/imagéticos sobre o brincar a possibilidade de experimentação do novo.

Para pensar, inicialmente, essa novidade (pois a experiência carrega em si esse caráter de novidade), apresentamos brevemente o que Jorge Larrosa (2003) nos diz sobre a possibilidade de existência da experiência, fazendo uma relação com o conceito de infância desenvolvido por Walter Kohan (2003).

Jorge Larrosa (2005), seguindo Benjamin, afirma que precisamos da linguagem (das narrativas) para a experiência, pois através dela elaboramos o sentido de nossas experiências;

⁵ Torna-se necessário explicitar que, em outro sentido, acreditamos na possibilidade de partilha, e menos na possibilidade de transmissão das experiências.

⁶ Sobre este assunto, ver mais no texto Rua de Mão Única, In: BENJAMIN, W. Reflexões: a criança o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

⁷ Se a humanidade se preserva das experiências, não há espaço para a novidade.

pela linguagem, nos juntamos ao outro, e elaboramos sentidos. No entanto, este autor busca retirar a experiência do campo da coletividade/individualidade, e passa a pensá-la pelo viés da singularidade.

Larrosa (2003) nos apresenta a possibilidade de estabelecer novos vínculos com a experiência, definindo-a como aquilo que “nos passa”, toca, acontece, e ao “nos passar”, nos forma e transforma a qualquer tempo, em qualquer idade. Para Kohan (2003) a experiência está ligada a uma infância⁸, vista como novidade, descontinuidade, multiplicidade; como desequilíbrio, devir (KOHAN, 2003) e, portanto, intempestiva, em constante movimento; efeito das misturas de corpos, de suas ações e paixões. Como acontecimento que provoca perda e construção de sentidos, territórios; da ordem da intensidade, da ordem da sensação, e da linguagem. Esta concepção de experiência e infância apresentadas, vão ao encontro daquilo que Larrosa (2002) define: “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” ” (LARROSA, 2002, p. 28).

Para tentar provocar a sensação do “constante movimento” citado por Kohan (2003), recorremos a um breve texto de Walter Benjamin:

Criança que anda de carrossel. O tablado com seus animais dóceis gira rente ao chão. Alcançou a altura em que melhor se sonha em voar. Começa uma música e aos trancos a criança, girando, distancia-se de sua mãe. A princípio ela tem medo de abandonar a mãe. Mas depois ela se dá conta de como ela própria é fiel. Ela reina como fiel soberano sobre um mundo que lhe pertence. Na tangente árvores e indígenas formam colunas. A mãe aponta de novo em um oriente. Em seguida surge da floresta virgem uma copa que a criança já vira há milênios tal como acaba de vê-la agora, no carrossel. Seu animal lhe é dócil: como um mudo Arion ela desliza sobre seu mudo peixe, um Zeus-touro em madeira seqüestra-a como Europa imaculada. Há muito que o eterno retorno de todas as coisas

⁸ Kohan (2003) nos apresenta algumas noções de infância associadas à imaturidade, a um estado de impotência sobre si mesmo, descontrole; “metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento” (p. 237), base sobre a qual se construirá o resto. Modos de pensar e entender a infância que expressam falta de interesse pelo que as crianças são, e uma valorização daquilo que supostamente serão quando adultos, cidadãos, governantes - no futuro (KOHAN, 2003, p.58). Contrariando este tipo de pensamento, o autor faz o esforço de construir, junto a outros pensadores, uma nova noção a respeito da infância, afirmando que essa “ausência de voz” (a in – fância), não é uma falta ou carência do ser humano, mas é condição para a sua existência. Kohan (2003) apresenta então, a infância como “condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda” (p. 239). Ela não é contínua, linear, natural. A infância é uma “dimensão” de qualquer experiência vivida, portanto, de qualquer idade.

tornou-se sabedoria infantil, e a vida um êxtase primordial do domínio, com a retumbante orquestração no centro como tesouro do trono. A música toca mais devagar, o espaço começa a vacilar e as árvores a se recordar. O carrossel vira um terreno inseguro. E surge a mãe, estaca solidamente cravada no chão sobre a qual a criança que aterriza lança as amarras de seus olhares. (BENJAMIN, 1984, p. 79).

Há um movimento no brincar que é o próprio movimento da vida a se constituir. A vida: “um êxtase” no domínio infantil.

Este movimento⁹ faz as formas se perderem, o olhar “adulto” desaparecer; o que era sólido, pesado, faz flutuar. Quando cessa, provoca insegurança – por isso, talvez, haveria nas brincadeiras um desejo de não terminar, de sempre continuar brincando (ZANFELICE, 2006). O eterno retorno, outrora indicado por Nietzsche, ao definir o espírito criança: “é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação” (NIETZSCHE, 2002, p. 36). O esquecimento que permite o recomeço, e novas possibilidades.

Essa compreensão a respeito da criança leva a pensar que ela, entre outras coisas,

sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). (LARROSA, 2001, p. 185).

Algo se produz no brincar, e torna a criança soberana, pois se apropria de forma singular daquele mundo (constrói território) que também lhe pertence. A experiência de brincar produz a invenção de novos mundos possíveis. Forma e transforma.

Kohan (2003) lança uma indagação: “é possível promover ou provocar uma experiência, um acontecimento?” Indagamos: como promover experiências, sendo elas intempestivas, condicionadas a encontros imprevistos, ocorridas durante um “relampejar” (BENJAMIN, 1984)?

⁹ Quanto à velocidade em que se processam as relações, nos encontros com o mundo, não nos parece prejudicar ou empobrecer as experiências, como diria Benjamin. Ainda que haja uma aceleração do tempo, é possível viver experiências, como vemos acontecer com a brincadeira no carrossel.

O brincar como experiência não pode ser provocado, preparado, pois implica criação de modos de “ser” e existir, criação de possibilidades de vida, e produção de afectos, nos encontros - portanto, em momentos imprevisíveis. Como apontado anteriormente, observamos que as crianças, durante as brincadeiras, criam relações com o mundo, e para isso entram em devir, se transformam e transformam os objetos à sua volta também.

Brincar, de acordo com o exposto acima, pode ser definido como uma prática transformadora, por constituir-se como campo de experiência, que, enquanto tal, possibilita a produção do “ser” criança.

Imagens, infância e linguagem

Nesta pesquisa, apostamos na produção de imagens feita pelas crianças como possibilidade de uma “infância da linguagem” neste caso, linguagem visual, entendida como acontecimento, “lugar” da experiência, como inacabamento, devir, e não como lugar da verdade (PELBART, 2007 e LEITE 2002), opondo-se a uma idéia de linguagem como representação ou cópia da realidade, ou ainda, da própria subjetividade dos indivíduos. Segundo Larrosa (1994, p. 63), nestes últimos casos, espera-se que a linguagem apresente de uma forma repetida, represente, duplique “em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível, no interior”.

O quadro teórico que propomos abre a possibilidade de trabalhar com uma definição acerca da linguagem, que deixa de ser vista como fixa, centrada num significado, e passa a ser encarada como “um movimento em constante fluxo, sempre indefinido, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia, e ao qual estaria inequivocamente amarrada” (SILVA, 1994, p. 249). A linguagem como apresentação, do mundo, de realidades, de modos de “ser”, possibilidade de produção de sentidos.

Desta forma, trabalharemos com a noção de “processos narrativos/imagéticos”, de acordo com estudos de André Parente, entendendo que as narrativas, compostas pelas imagens e

enunciados, decorrem desses processos narrativos/imagéticos e são acontecimentos, movimentos do pensamento, e não representação¹⁰.

A narrativa é uma função pela qual é criado o que contamos e tudo aquilo que é preciso para contá-lo, ou seja, seus componentes: enunciados, imagens, personagens, etc. A narrativa não é o resultado de um ato de enunciação: ela não conta a história das personagens e das coisas, ela conta as personagens e as coisas. (PARENTE, 2001, p. 27).

Narrativa que possibilita – pela sensação, pela experiência – ao eu tornar-se outro. A imagem/narrativa, submetida ao encontro com quem a vê, possibilita a experiência¹¹.

Primeiras Leituras

O brincar nos parece uma prática vital, ou seja, uma prática constituinte da vida, quer seja pelas experiências que provoca, ou pelas intensidades, ou movimentos peculiares.

Se a educação é o processo pelo qual os seres se humanizam, é um processo de formação, e o brincar “forma” - porque a experiência nos forma e nos transforma (LARROSA; 2003) – podemos entender que brincar é uma prática educativa.

Prática educativa que se constrói sem o “olhar do adulto” sobre ela¹². Prática que desestabiliza, modifica roteiros. Prática de liberdade.

Evidenciar o brincar como experiência através dos processos narrativos/imagéticos produzidos pelas próprias crianças pode contribuir para melhor entender as relações que se estabelecem entre as crianças e a invenção de mundos, modos de “ser”. As imagens poderão

¹⁰ Parente (2001) utiliza alguns conceitos de Deleuze para fugir de oposições como “figura e discurso, imagem e narrativa, sensível e inteligível” (p – 23) – fuga iniciada por Deleuze, que culminou numa negação da narrativa – e tenta demonstrar que é possível pensar a narrativa como acontecimento, em composição com as imagens, e não mera representação condicionada às imagens. As diferentes concepções a respeito das narrativas serão tema estudado nesta pesquisa.

¹¹ Daremos início ao estudo das imagens numa segunda etapa da pesquisa ainda por se realizar, buscando cumprir nosso objetivo de evidenciar o brincar como experiência, através dos processos narrativos/imagéticos produzidos pelas crianças em uma escola de educação infantil.

¹² Sem o olhar “sobre”; quem sabe, o adulto possa ser companheiro, estar junto, brincando, experimentando também.

trazer indícios sobre a importância de que o brincar seja um espaço das crianças, para a sua produção; espaço de liberdade, pois se trata de espaço, ou “lugar” das experiências.

Espaço onde as crianças também nos convidam à infância, pois entender a infância como dimensão de qualquer experiência vivida, como algo que não se “perde” por ser adulto, implica não entender a criança como alguém imerso, submetido ao tempo cronológico; como se na “linha do tempo” (esse tempo cronológico), a criança fosse o início da corrida para a “vida adulta”, quando se libertaria da infância, mas entender a criança e também o adulto, como intensidade, potência em si. Multiplicidade. Movimento. Transformação.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. Rua de mão única. In: *Reflexões: a criança o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984. p – 77 – 81.

_____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1).

_____. Experiencia. In: *Escritos*. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989. p. 41 – 43.

_____. *Rua de mão única*. São Paulo : Brasiliense, 1995.(Obras escolhidas, 2).

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex: Porto Editora, 1994.

KIRST, P. G. et al. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, T. M. G. e KIRST, P. G. (orgs) *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, 2003.

KOHAN, W. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: experiência e sentido).

LARROSA, J. Tecnologías do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiencia e o saber de experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20 – 28, jan/fav/mar/abr 2002.

_____. Pedagogia y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Educación e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 289-298, abril 2003.

_____. Una lengua para la conversación. *Leitura: Teoria & Prática/Associação de Leitura do Brasil* – ano 23, n.44. Campinas: ALB, 2005.

LEITE, C. *Labirinto: Infância, Linguagem e Escola*. Tese de Doutorado. Campinas, SP, UNICAMP. 2002.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PARENTE, A. *Narrativa e modernidade*. Campinas: Papyrus, 2000.

PELBART, P. P. *A potência de não: linguagem e política em Agamben*. Disponível em: <http://www.rizoma.net/interna.php?id=326&secao=artefato>. Acesso em: 04 fev. 2007.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ZANFELICE, C. C. *As crianças e seus afectos: acontecimentos em uma escola de educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio Claro, UNESP, 2006.

ZOURABICHVILI, F. O vocabulário de Deleuze. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, 2004. Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Ifch-unicamp: cienti.ifch@gmail.com