

BRINCADEIRAS: ESPAÇOS DE INTERAÇÕES E SUBJETIVAÇÕES

Márcia Barroso Loureto¹
Valda Inês Fontenele Pessoa²

RESUMO: O artigo analisa experiências vivenciadas em uma turma do curso de Pedagogia, desenvolvido pela Universidade Federal do Acre, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na cidade do Jordão-AC, Brasil, envolvendo professores, acadêmicos, crianças indígenas e não indígenas. A observação realizada pelos acadêmicos e pela professora da disciplina se constituiu em estratégia para coleta das informações dos dois momentos: em uma escola indígena, na aldeia Altamira, e em uma escola da cidade do Jordão. As observações foram registradas em diário de campo, tendo como foco de atenção as brincadeiras e seus desdobramentos com as crianças, nesses dois espaços sociais diferenciados. Teve como objetivo descrever, analisar e diferenciar essas duas experiências, pela relevância dos fragmentos, para o debate da formação de professores. Para análise, foi mantido diálogo com Foucault (2000-2005-2014 2017), Hall (1997 - 2002), como também com autores que dialogam com esses pensadores. Nesse percurso, evidenciamos diferenças e aproximações das brincadeiras, nesses dois espaços, e o quanto estas atravessam a subjetivação.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Brincadeiras. Subjetividades. Jogo de poder.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido a partir dos registros realizados por acadêmicos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre/UFAC, vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR, por ocasião da realização da disciplina Infância e Pedagogia I. A turma era composta por 50 alunos, dentre estes, 13 indígenas. O curso ocorreu na cidade do Jordão, município do Estado do Acre, Brasil.

O registro realizado pelos acadêmicos foi pautado nas similaridades e diferenças observadas nas brincadeiras realizadas por dois grupos de crianças: crianças da escola de educação infantil “Topo Gigio”, localizada na cidade do Jordão, e crianças indígenas da Escola da Aldeia Altamira, situada às margens do Rio Jordão.

O artigo objetiva apresentar a análise de fragmentos de registros procedidos pelos acadêmicos envolvidos na pesquisa sobre as brincadeiras realizadas com os dois grupos de crianças, objeto de atividade avaliativa do componente curricular Infância e Pedagogia I. A partir das anotações, buscamos evidenciar o entrelaçar de territórios identificados nas multiculturalidades que compõem esses espaços e a forma como o poder atua na subjetivação dos sujeitos neles presentes.

1 Instituição: Universidade Federal do Acre, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9587-4605>, E-mail: louretomarcia@gmail.com

2 Instituição: Universidade Federal do Acre, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0276-0949>, E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR: NA INTERSECÇÃO DE DOIS MUNDOS

Pensar numa pedagogia da modernidade implica entender que as práticas pedagógicas dos professores estão fundamentadas em uma formação pedagógica marcada pela continuidade. Por assim caracterizar-se, o discurso pedagógico da atualidade está permeado por uma historiografia em que as formas de educar no passado são implantadas no presente, porém, com algumas adaptações para que seja considerada moderna e progressiva.

No tocante a infância, associando-a ao corpo infantil, a pedagogia mantém atualizada a forma normalizadora como vem tratando a criança ao longo de sua história, estando ainda muito presente em práticas escolares o caráter regulador e padronizador referendada nos currículos da educação infantil, embora que de forma velada.

Para manter o ideal de normatização do corpo infantil, a pedagogia moderna apoiando-se em uma racionalidade que categoriza e escolariza a infância a partir de um discurso de poder que recai sobre o corpo infantil, a partir de uma base epistemológica que dão ao professor da educação infantil um poder de quem sabe e, a partir desse saber age de maneira racionalizada, limitando, castrando a infância a partir de um ritual avaliativo/disciplinador, que resulta na castração da infância.

É no brincar que as crianças experimentam o mundo e buscam compreendê-lo nas interações constantes que estabelecem com o meio que as circundam. Nas trocas mediadas por diferentes espaços, ocorre a subjetivação de identidades que se movimentam em rápidas e constantes transformações.

O Novo Currículo de Referência Único do Acre para a Educação Infantil (CRUA), referendado no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), traz as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas. Deste modo, “[...] Por meio da brincadeira, nas interações [...] elas constroem e apropriam-se de conhecimentos; aprendem a se relacionar; conhecem a si mesmas e ao outro; [...] constroem sentimento de pertencimento ao grupo, dentre outros” (CRUA, 2020, p.11).

Tendo como base o texto legal, as escolas de Educação infantil do Estado do Acre desenvolvem as práticas educativas com crianças de dois a cinco anos de idade, orientando professores e professoras a organizarem propostas de atividades pautadas em experiências que possibilitem às crianças atuarem como protagonistas dos próprios conhecimentos.

É orientado que a criança, vista como sujeito da experiência, no contexto da educação infantil, deve participar de práticas que para ela tenham sentido, na proporção em que interagem entre si, com adultos e os próprios conhecimentos que surgem de experiências ricas e prazerosas. Para que isso ocorra, é preciso ter o brincar como o ponto de partida para realização de experiências em situações que para ela tenham sentido. Enquanto sujeito da experiência, a criança vivencia descobertas que trazem novos sentidos à realidade. A curiosidade sobre o novo que a ela se apresenta a faz lançar-se ao mundo “[...] se deixa transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo [...]” (LARROSA, 1999, p.196).

Contrapondo-nos à visão ingênua e despreziosa apresentada no currículo da educação infantil, no tocante ao brincar, apresentando esse brincar como algo desprovido de interesses externos às intenções educacionais, é que se desenvolveram as análises presentes neste artigo. A utilização de fragmentos dos registros resultantes das observações realizadas pelos acadêmicos, nos dois espaços observados (a escola da aldeia e a escola da cidade), foi objeto

para percepção da intervenção do poder do Estado nas práticas educativas, tendo, no brincar orientado, uma forma de controle e subjetivação das crianças que passam pela educação infantil.

Destacamos que compreendemos o currículo escolar como um discurso normativo, espaço de reafirmação dos interesses de uma sociedade mais homogênea. A estrutura comporta enunciados estrategicamente preparados para regulação de práticas de subjetivação, em que o brincar é apenas uma das práticas pensadas que visam disciplinar, segregar e hierarquizar os corpos infantis no espaço institucional. Como bem explica Foucault (2014, p.135), ao tratar sobre arte de disciplinar o corpo humano cujo interesse não se restringe ao desenvolvimento de suas habilidades e sim “a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto obediente quanto é mais útil, e inversamente”. As instituições educativas visam manter uma regulação constante sobre os corpos das crianças que nelas se encontram, de maneira sistematizada, através de um controle permanente do tempo e organização de espaços. Dessa forma, concretiza-se o interesse do jogo poder em fazer dessas instituições um dos dispositivos necessários para a manutenção e propagação de uma sociedade capitalista, moderna e globalizada.

O “território cultural”, trazido no corpo das análises das experiências descritas neste texto, apresenta a perspectiva da Geografia Cultural, abordada por Haesbaert (Apud. Serpa, 2004, p.396), quando este problematiza o conceito tradicional de cultura, vista como algo fixo e delimitado. Considera o autor que tal conceito tende a dicotomização e fragmentação da realidade. Ao contrário disso, defende uma visão de cultura como integradora, não delimitada ao espaço social, porém, associada à economia e política. Nesta dimensão, o autor concebe território como um espaço híbrido, constituído por “perspectivas materiais/funcionais e imateriais/simbólicas da espacialidade” que integram esse espaço, não especificamente o espaço físico, mas o espaço de entrecruzamentos e intersecções que coexistem a partir de uma ação real objetiva, em uma dinâmica de construção permanente.

Hall (2002), por sua vez, apresenta o conceito de cultura associado ao de identidade e sujeito. Ressalta que existe uma “identidade cultural” que surge mediante as mudanças decorrentes nos conceitos de sujeito e identidade. Essa identidade do sujeito, construída na pós-modernidade, é carregada de muitos sentidos, mediante a fragmentação pela qual passa o sujeito nessa nova modernidade. Portanto, Hall esclarece sobre a suposta existência de uma identidade nacional, a qual não é inata ao indivíduo, mas “são formadas e transformadas no interior das representações”. Essa identidade nacional dará origem a uma cultura nacional, a qual objetiva a criação de padrões de comportamentos generalizados, a fim de criar uma cultura homogênea, necessária para manutenção das “instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional” (Ibid., p.48- 49). No entanto, destaca o autor que as culturas nacionais não correspondem apenas a esse tipo de instituição. Ela compõe-se também de símbolos e representações que são parâmetros para organização de nossas ações, produzem sentido sobre as nações com os quais nos identificamos e construímos nossa identidade (Ibid., p.50). Essa constituição de identidade tem início desde os primeiros anos de vida quando, submetidas às instituições educativas, as crianças encontram, na educação escolar, elementos que as permitem ser um dispositivo de perpetuação dos elementos que caracterizam a modernidade.

Ao retormar os registros sobre os dois espaços, a escola da aldeia e da cidade, é possível observar o hibridismo que surgem desses contextos que se movimentam no que se compõe de uma materialidade funcional e simbólica. Porém, esse movimento híbrido de entrecruzamentos não ocorre de maneira natural e ingênua. Sabemos ser o espaço social permeado por intenções políticas econômicas, como cita Haesbaert (Apud., Serpa, 2008, p.400-401), nele atua o jogo de poder, necessário para manutenção da sociedade moderna.

AS BRINCADEIRAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL TOPO GIGIO – CIDADE DO JORDÃO

Ao considerar o contexto da “Escola de Educação Infantil Topo Gigio”, espaço em que se analisaram os registros das brincadeiras realizadas com um grupo de crianças em idade entre quatro e cinco anos, percebemos a hibridização que ocorre no espaço, contrastada ao desejo da professora em manter o controle do espaço, dos corpos das crianças, limitando as interações e, conseqüentemente, visando, também, a produção de subjetividades desejadas pelo sistema capitalista consumista. Uma subjetividade que, conforme argumenta Silva (1998, p.128), ela mesma faz parte, por estar inserida em arena de práticas historicamente inscritas e que definem as relações entre os sujeitos no interior.

Obedecendo ao espaço e tempo esquadrihado e destinado ao brincar, previamente reservados na rotina pedagógica, a professora organiza bonecas industrializadas, objetos em desuso, como colheres, panelas, maquiagens, secadores, escovas de cabelo, espelhos, teclados de computador, tecidos variados em cores e tamanhos, roupas usadas que chamam a atenção das crianças, adereços variados (pulseiras, cordões, sapatos etc.), garrafas pets de tamanhos variados, tecidos, pneus, caixas de papelão, dentre outros objetos que seriam separados por afinidades de uso e agrupados nos “cantinhos” planejados pela educadora, aos quais nomeou como: cantinho da beleza, da cozinha, da oficina etc.

No momento da realização da brincadeira, a professora explica sobre a organização dada ao espaço e aos materiais selecionados, destacando como objetivo “garantir a liberdade de escolha, promovendo a interação e o desenvolvimento da autonomia das criança”. Com essa intenção, reúne as crianças antes de dar início ao tempo da brincadeira e explica com detalhes como deverão se movimentar na intenção de que todas tenham acesso aos “cantinhos”, em um tempo milimetricamente controlado, que deverá ser respeitado, a fim de que todas usufruam do que oferece cada espaço organizado.

É possível identificar na fala da professora o que regem as prescrições curriculares, ao tratar da importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Portanto, soa com tom de verdades inquestionáveis. Porém, sobre verdade, explica Foucault (2017, p.54) que esta pode ser entendida como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento de enunciados”. De modo que a verdade “está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeito de poder que ela induz e que a reproduzem”.

Ao criticar as verdades estabelecidas nas instituições, por estar vinculada ao poder, Foucault afirma não acreditar que uma mudança ideológica do intelectual seria suficiente para solução do problema vivenciado socialmente. No caso da professora, não seria suficiente mudar a consciência ideológica. Quando se trata das questões do poder político, compreender

que, por ser a escola uma das agências do poder e a verdade ser o próprio poder, a questão seria romper com as formas hegemônicas presentes no contexto de toda sociedade, as quais mantêm a escola como uma das agências do poder. Consequentemente, seria romper com suas verdades.

A Escola Topo Gigio é a única escola de educação infantil da cidade do Jordão. Seu alunado é composto por filhos de pequenos comerciantes locais, funcionários públicos, diaristas e indígenas que moram às margens do rio que banha a cidade. No entanto, na situação descrita anteriormente, é possível perceber prática escolar que desconsidera a pluralidade dos sujeitos presente em seu contexto. Em uma escola em que 40% das crianças são indígenas ou de descendência indígena, é inconcebível aceitar a liberdade e autonomia de escolha anunciada como algo natural e não contraditório. Na fala da professora, fica evidente a intenção de agrupar, selecionar e adequar as crianças às regras e condições da brincadeira que, embora dita livre, apresenta limites, a partir de um discurso de poder que assume seu lugar naquele espaço escolar.

Em seu livro *A ordem do discurso* Foucault (2005, p.44-51) assemelha o discurso a uma maneira de construir a realidade. Uma realidade que não é crua e sim definida por um conjunto de signos, “a maior parte do tempo eles se ligam uns aos outros e constituem um grande edifício”. Nesse jogo de escritura que o constitui, o discurso vai fornecer os enunciados para compor as vontades, os desejos, as possibilidades de se ter um objetivo dentro de um dado discurso, de se ter algo, ou não tê-lo. Isso, a depender da posição que cada sujeito ocupa no discurso. Portanto, a partir da visão de que o discurso funciona como algo que tem o poder de construir a realidade, levando-se em consideração os discursos que permeiam o meio educacional, o sistema de ensino, refletindo diretamente na sala de aula representa a ritualização de palavras; “senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam;” Porém, nessa ritualização ele é móvel, apresenta um suporte histórico a partir do qual dá origem a outros discursos, outras realidades. .

Na escola, a sala de aula é o espaço em que a professora ocupa o lugar determinante do ritual³ discursivo, o lugar do poder, o direito da fala. Foucault (Ibid, p.44), ao referir-se ao sistema de comunicação, explica ser o sistema de ensino “uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam”. Portanto, no cenário que compõe todo esse entorno e do qual se faz parte integrante, legitimado o espaço no discurso, a professora ocupa o poder de determinar os espaços, os meios e os usos que as crianças devem fazer dos brinquedos, controlando seus corpos, definindo a realidade a ser por elas subjetivada, construindo seus sentidos. Autonomia e liberdade são lemas que permeiam os diferentes discursos que se cruzam no espaço da sala de aula. No entanto, a professora está longe de saber que seu discurso é atravessado por enunciados, os quais a fazem também objeto desse poder.

A prática pedagógica acima descrita remete ao que declara Narodowski (2001, p.118), quando realiza leitura sobre a pedagogia moderna. Segundo esse autor, a pedagogia se utiliza de práticas de categorização e domesticação dos corpos infantis, a partir de conceitos gerados sobre a infância, a qual é construída historicamente, em que a criança é preparada para uma

3 O ritual é um dos elementos que determinam as condições de funcionamento do discurso. É por meio do ritual que é definido quem pode falar, define a qualificação que possui os indivíduos que falam (FOUCAULT, 1970, p. 39).

formação racional e produtiva. Nesta perspectiva, observamos a existência de um conjunto de saberes que se revelam na fala da professora, como a maneira de conduzir as atividades voltadas ao brincar, instituída como momentos de liberdade e desenvolvimento da autonomia da criança, quando na verdade, é apenas mais uma forma de controle sobre os corpos infantis. A partir da domesticação dos desejos infantis, inicia-se, também, o processo de controle dos corpos. Essa domesticação pode ser apontada desde o momento em que a professora reuni as crianças e presta as explicações sobre o tempo de locomoção possível pelo espaço destinado ao brincar. Seja no espaço tempo ou espaço físico.

São identificáveis nos movimentos que surgem das interações entre as crianças nos espaços da sala, com seus pares, mediante as possibilidades de brinquedo, as alegrias reveladas nas expressões de falas, nos gestos, nas trocas e completudes que anunciam as infinitas possibilidades do imaginário infantil. Cenas comuns no cotidiano de uma escola de educação infantil, em que se torna difícil conceber outra possibilidade que não faça parte do universo de pureza, quase sempre considerado sob o olhar dos que observam. Porém, a objetividade aparente daquele cenário traz um grau de subjetividade suficiente, para que a escola não fuja aos princípios capitalistas implícitos em seus artefatos. É possível verificar nos objetos selecionados pela professora, intenções que eles incitariam nas crianças. Como exemplo, observamos que no “cantinho da beleza”, uma das crianças pega o secador e convida uma das colegas para sentar em uma cadeira, anunciando que irá pentear e lhe escovar os cabelos. Ao lado, outras meninas manuseiam restos de maquiagem, põem os acessórios e vestem roupas e sapatos próprios para adultos. Meninos rolam pneus, produzindo sons de automóveis com as garrafas pets, simulando carros e garagens. O espaço destinado à cozinha não apresenta tanta atração quanto o cantinho da beleza.

Enfim, a partir das escolhas e iniciativas das crianças, mediante o que lhes fora exposto, tem-se uma minuta de sociedade que, embora conte com determinados detalhes da criatividade infantil, este imaginativo não deixa de ser reflexo do que as crianças subjetivam no cotidiano e, provavelmente, em algumas situações vivenciadas na própria escola. Nos primeiros anos de vida, a criança passa a ser enquadrada em condições fundamentais para formação do homem racional e produtivo. Desde os primeiros anos de idade, é induzida a assumir a postura consumista ansiada pelo capitalismo moderno. Em meio às suas “escolhas” de brincadeiras, optam por papéis sociais que são destaque no contexto onde vivem ou até mesmo onde não vivem, mas que são veiculados por meio das diferentes tecnologias a que têm acesso.

Acreditamos que por ser a cidade do Jordão uma das mais pobres do Acre e com população de baixo poder aquisitivo, não é de se estranhar que, em situações de brincadeiras como essas, as crianças busquem identificar-se com as atividades que as deixariam mais confortáveis naquele espaço social. Embora não deixando de realizar as brincadeiras de cozinhar, varrer, lavar, a disputa pelo “cantinho da beleza” era bem maior em relação aos demais. Constatamos, também, que, além do “cantinho da beleza”, a condução de objetos como pneus, garrafas pets, simulando movimentos de carrinhos, enfim, todos aqueles que implicariam futuramente um sonho de consumo, eram os mais procurados. Por outro lado, mesmo quando as crianças optavam por pegar a vassoura para varrer o chão, investirem na aparência dos corpos, passavam no cantinho da beleza para cobrir-se de adereços, maquiagem e outros elementos que dessem a elas um diferencial do que ocorre na vida diária.

Nos espaços reservados ao exercício do papel de mãe, estavam expostas bonecas de plástico industrializado que, embora não tão bem preservadas, guardavam ainda as características de bonecas de pele rosada e olhos azuis. Em meio às boneca de plástico, percebíamos bonecas sem cabelo, faltando parte do corpo, como braços, pernas e ainda uma de pano, cabelos de lã preta e o corpo de um tecido branco, porém encardido pela sujeira. Foi curioso perceber que, dentre as bonecas com defeitos e a de pano que, não sendo pela sujeira do tecido, estava em condições melhores em relação às demais, mesmo assim, não chamara atenção das crianças que ali brincavam.

Os parágrafos anteriores narraram situações do brincar em que as “escolhas” das crianças correspondiam a uma escolha política, do ponto de vista do jogo de poder. Longe de ser uma escolha ingênua, as crianças optaram, em todas as situações planejadas, pelos brinquedos que lhes davam o conforto da aceitação social: cuidar da beleza do corpo, estar motorizado, ter filhos de pele branca e olhos azuis, algumas das possibilidades de aceitação social que as tecnologias tratam de veicular em um espaço social em que, embora muito longínquo, do ponto de vista de quem ocupa um espaço mais desenvolvido economicamente, não se furta ao alcance do poder na subjetivação de identidades, por meio dos desejos expressos pelas crianças em suas escolhas.

Foucault (2017, p.235) considera que a universalização das vontades que constitui o corpo social não seja o grande fantasma corporal, mas “a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos sujeitos”. Explica que o “investimento do corpo pelo poder [...] a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo do sadio”. Deste modo, é possível compreender a presença de um desejo produzido a partir dos materiais que são selecionados para as brincadeiras das crianças, cuja produção de desejo carrega uma forma globalizada que incentiva o consumismo e apresenta-se implicitamente em suas práticas que, embora aparentemente neutras, procuram atender ao narcisismo subjetivado nas mentes das professoras e propagado nas mentes e nos corpos das crianças, por ela, e toda a rede ideológica que compõe a indústria cultural infantil que movimenta, dentre outras coisas, a adultização da infância⁴.

Nesse quadro de brincadeiras na escola, observamos, também, as relações estabelecidas pelas crianças entre si, motivadas pelas trocas, pela exploração e pelos compartilhamentos dos objetos a elas dispostos. Foi possível observar um número significativo de crianças indígenas, equivalentes a 1/3 de todas presentes. Juntamente com as demais crianças, elas vivenciavam a alegria das partilhas nas brincadeiras. Umas mais que outras, eram ativas nas interações. Porém, no meio destas, foi ressaltado nos registros o comportamento de um menino indígena que se isolava a um canto, próximo ao portão de saída onde estava o porteiro. Quando estimulado a participar das brincadeiras, por umas das acadêmicas, o menino resistia, puxando o braço que a moça segurava, convidando-o para inserir-se naquele contexto de ludicidade. Quando questionada pelo ocorrido, a professora prontamente respondeu que “tudo é uma questão de tempo. Os outros indígenas também agiram assim, mas, com o tempo, vão se adaptando e passam a participar de todas as atividades da escola como era possível observar”.

4 Sarmiento, 2002, p.4 (Apud. DORNELLES, 2007, p.93).

A partir desse excerto, merece atenção o olhar homogeneizador da professora sobre as crianças. Olhar percebido desde a escolha dos brinquedos, mas que, na situação vivenciada com crianças indígenas, abre espaço para outras possibilidades de análise: a exclusão do “outro”, do diferente. Em sua necessidade de controle e, provavelmente, por outros motivos que talvez nem ela se dê conta, quando se dispõe à seleção dos materiais e organização de estratégias de brincadeiras. Por intermédio dessas práticas, é que se instala silenciosamente no meio escolar a maquinaria de homogeneização social da indústria capitalista e de modos de comportamentos considerados “mais corretos”, que pela repetição e insistência busca a aderência desse “outro”, cujas características físicas, hábitos e formas de ver o mundo não correspondem à visão de mundo e da maneira de se portar do sujeito branco, europeu, de traços e costumes “delicados”. As riquezas culturais que poderiam ser aproveitadas em uma troca cultural entre crianças indígenas e não indígenas, as peculiaridades presentes nas diferentes etnias que tinham naquele espaço suas representações, não foram consideradas pela professora, em seu planejamento das brincadeiras. Pautada no discurso da inclusão, cabia-lhe apenas oferecer o que deveria ser assimilado, subjetivado pelas crianças, uma proposta de ludicidade impregnada dos valores de uma sociedade moderna, ocidental, capitalista.

Nesse sentido, é conveniente trazermos para essa análise as tensões que permeiam o espaço escolar observado, as quais se dão em torno do discurso da inclusão e envolvem um ideal de cultura e identidade.

Ao tratar sobre a importância de o professor colocar em suas práticas pedagógicas os sujeitos “outros”⁵, Arroyo (2017) sinaliza sobre a importância de se olhar esses “outros” no meio educacional. Entender que o pensamento colonizador contribui para que esses sujeitos “outros” sejam pensados como marginalizados, desiguais, inconscientes. Representados pelos grupos étnicos, esses “outros” estão presentes nas escolas e, assim como ocorre na escola Topo Gigio, são invisibilizados, silenciados e induzidos a um comportamento padronizado, para que sejam nivelados e possam ter bons desempenhos, assim como ocorre com as demais crianças, durante a participação das brincadeiras ou em outras propostas pedagógicas próprias da escola.

Em uma visão abissal, os sujeitos “outros” existem do outro lado da margem, a dos excluídos, porém, capazes de passarem a serem aceitos desde que se esforcem para isso e mudem o seu lugar, passem para o outro lado, o do “nós”, dos incluídos.⁶ Para que isso ocorra, cabe à escola a responsabilidade de oferecer condições, de modo que os sujeitos se sintam parte nesse contexto. É o que se pôde perceber na fala da professora, quando referindo-se à criança isolada no canto do portão: “que com o tempo vão se adaptando e passam a participar de todas as atividades”.

Para explicar essa dinâmica do poder existente no contexto social, responsável por forjar a ideia de incluídos (Nós) e excluído (os Outros – pobres, negros, indígenas...), Foucault (2000, p.8) explica não ser o poder algo centralizado, nem tão pouco que ocorre por meio de forças contrárias, “o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, in-

5 O termo “sujeitos Outros” é apresentado por Santos & Menezes (Apud, ARROYO, 2017, p. 49) quando esclarecem que, a partir de um pensamento a sendo pensado “os Outros como marginais, excluídos, desiguais, inconscientes se reconhece sua existência, é possível a copresença do Nós e do Outro.”

6 ARROYO, 2017, p. 42, 41.

duz ao prazer, forma o saber, produz o discurso”. Portanto, atua como uma rede que atravessa todo o corpo social, penetrando sutilmente em todos os seus espaços, sem que em nenhum momento reprimir seja sua intenção.

Ainda, ao analisar a expressão da professora ao referir-se à possibilidade de inclusão da criança indígena na escola não indígena, observamos que essa inclusão representa o silenciar dos traços da cultura étnica, presente na sala de aula. Ou seja, como destaca Arroyo⁷, “o termo exclusão, excluídos, escola, políticas e pedagogias inclusivas passou a ser incorporado como uma categoria com maior poder explicativo da produção dos coletivos diferentes em desiguais”. Na verdade, o que se tem, explica o autor, é uma autoconsciência do próprio sujeito que exclui. Na escola, a ação excludente da professora se apoia no discurso da liberdade e autonomia da criança na educação infantil, ao mesmo tempo em que lhe oferece os meios para subjetivação necessária para dar continuidade ao processo de assimilação de uma cultura padronizada e homogeneizadora. Uma estratégia que induz ao abandono das marcas que possam lembrar seu coletivo étnico⁸, condição para que encontre a ponte que o conduzirá à margem nobre, o espaço do “Nós”.

AS CRIANÇAS DA ESCOLA INDÍGENA NA ALDEIA ALTAMIRA

Na Aldeia Altamira, constituída pelos povos Huni Kuin, mesmo com a chegada gradativa do Estado nesse território, as tentativas da escola de adequar-se aos padrões impostos pelo sistema do Ministério da Educação, nos pareceu incipiente. As brincadeiras, nesse contexto, apresentam um aparente tom de liberdade, se esta relação for estabelecida à “liberdade” anunciada por ocasião da observação das brincadeiras realizadas com as crianças da escola da cidade do Jordão.

Na escola da Aldeia Altamira, as aulas ficam sob a responsabilidade de um único professor que é responsável pelas crianças e pelos adolescentes de idade entre seis e 17 anos. Em uma sala reservada para o encontro diário com todos os alunos (filhos e parentes que moram na aldeia), as aulas se desenvolvem em uma rotina estruturada, em dois dias de atividade teórica e três de atividade prática. Segundo o professor, as atividades práticas são baseadas no que foi fundamentado nos dois dias de aula. Geralmente, são temas ligados à agricultura, medicina natural e outros conteúdos necessários para que ampliem seus conhecimentos sobre as práticas na aldeia, fundamentais para a vida naquela comunidade. O acesso à Língua Portuguesa é uma condição indispensável para a viabilização satisfatória do contato da comunidade com outros sujeitos de outros espaços geográficos, sejam eles oriundos de territórios próximos da aldeia ou os mais distantes.

Na aldeia, as brincadeiras foram escolhidas pelas crianças e somente elas participaram. O “faz de conta”, que também esteve presente nas brincadeiras da escola da cidade, marcou o momento da observação. Para sua realização, as crianças, interagindo na Língua Hãtxa Kui, movimentavam-se por todo o espaço da aldeia, colhendo recursos do contexto natural: folhagens, pedaços de madeira, folhas de bananeira, dentre outros elementos, a partir dos quais construía os cenários que nasciam do imaginário e se revelava com marcas do contexto em que vivem.

7 Idem, p. 43

8 O termo “coletivo étnico” é usado por Arroyo (Ibid., p.41-42), para tratar de questões referentes a organização coletiva de resistência presente sem determinados grupos sociais, dentre eles, os grupos étnicos.

Na ocasião da observação, caiu uma inesperada chuva que contribuiu para potenciais registros, mediante as observações que se deram naquele espaço. As águas da chuva que escorriam das folhagens das bananeiras que cercavam parte daquele espaço, aliadas às biqueiras que transbordavam do telhado de palha de um grande galpão, onde eram realizados os ritos religiosos, foram elementos enriquecedores para o imaginário de um grupo menor, composto por crianças entre quatro e seis anos de idade, que optaram por brincar naquele local.

Verificou-se que pedregulhos e pequenas bolas de barro ainda endurecidas, apesar da água da chuva, eram colocadas em mangarás⁹. De cor escura e arroxeadas, o mangará corresponde à extremidade bulbosa da inflorescência da bananeira, cuja forma comprida e côncava permitiu às crianças simularem em seu jogo de representação as embarcações que desciam rio a baixo, transportando para a aldeia mantimentos ou outras necessidades vindas da cidade.

Observamos crianças maiores apontando para o espaço arcos e flechas que pareciam ser de brinquedos, ao mesmo tempo em que apresentavam presa à calça comprida uma faca embainhada. Outras, em espaço próximo, organizavam suas brincadeiras, nas quais era possível observar os diferentes papéis sociais que eram configurados naquele espaço. Assumiam papéis de mães, filhas, bebês. Os meninos, tendo em mãos alguns materiais colhidos por ocasião do lanche dos acadêmicos que ali estavam (copos de iogurte, garrafas pets de refrigerantes), simulavam estar em conversa com grupo de amigos e viravam os copos, como a ingerir bebidas.

Percebemos que, embora fazendo uso de alguns materiais industrializados de outros espaços culturais, as temáticas que compunham o universo representacional das crianças apresentaram as seguintes similaridades: o “faz de conta” foi temática comum a todos os espaços. As crianças assumiram papéis de adultos nos afazeres domésticos. Em suas propostas de brincadeiras, ninavam bebês, amamentavam, carregavam no colo, cozinhavam.

Outros papéis sociais foram evidenciados, os quais nos possibilitaram perceber vestígios das práticas culturais de universos diferentes que se cruzavam naquela ocasião. O uso de um bernal¹⁰, para embrulhar uma boneca (representação da criança) e, em seguida, prendê-la ao corpo. Bonecas que, na verdade, eram pedaços de madeira enroladas com mantas de fios coloridos e tecidos com algodão pelas indígenas.

Observamos que algumas crianças, entre seis e oito anos, ocupavam-se em tecer com fios de algodão. A maior tecia os fios presos em estacas de madeira. Os fios eram cruzados com colher de alumínio pela criança maior, enquanto os menores observavam atentamente aquela produção encantadora pela beleza e ludicidade pelo que ia surgindo daquele emaranhado de fios, como um passe de mágica. Outras meninas varriam a casa, faziam comidinhas, utilizando folhas de bananeira.

O jogo representacional esteve presente por meio do faz de conta das crianças pertencentes aos dois espaços sociais e apresentaram reflexos do contexto social, no qual estão inseridas as crianças. Assim, os papéis sociais do homem e da mulher sofrem algumas mudanças, por estes serem representações das posições socioculturais e econômicas que esses atores representam em cada cenário social. A mulher da cidade e a oportunidade do trabalho

⁹ Mangará, é um substantivo masculino, corresponde à extremidade bulbosa da inflorescência da bananeira, roxa ou castanho-avermelhada. <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Pesquisado em 07.08.2020.

¹⁰ Do dicionário *on-line*, bernal é um s. m. Sacola usada para transportar alimentos; embornal. Saco que, preso ao redor da boca de animais, traz comida (milho). <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=uso+do+bernal+pelos+indigenas> em 08.08.2020. Mas, nas aldeias, os bornais também são utilizados para prender acriança ao corpo da mãe para transportá-las pela mata e em ocasiões em que precisam realizar a colheita na agricultura.

dentro e fora de casa. A mulher da aldeia, como é comum na comunidade étnica dos Huni Kuin do Rio Jordão, empenham-se nos afazeres domésticos, como cuidar das crianças e fazer artesanato, tecendo com fios de algodão de várias cores, coloridos com corantes naturais. Outras modelam objetos de barro, confeccionam adereços com contas e penas que podem ser comercializados na própria aldeia ou levados para cidade para serem vendidos pelos próprios indígenas.

Embora na aldeia se possa encontrar um artesanato de grande beleza e valor comercial, verificamos a inserção de outros tipos de adereços e artefatos industrializados na aldeia que geram possibilidades de trocas que surgem por meio do trânsito de ideias e materiais. Esses artefatos se apresentam com maior eficácia na subjetividade dos sujeitos ali presentes e resultam em um hibridismo cultural, motivado por proximidades entre pessoas de diferentes territórios, a partir de diferentes espaços e possibilidades que as tecnologias oferecem.

No brincar das crianças da aldeia, o rio é presença forte em seus imaginários. Por meio dele, transitam vidas, alimentos, em infundáveis trajetos, como bem representaram as crianças em suas simulações de embarcações com o cair da chuva na aldeia. Rios, zona de contato, encontros e diálogos. Diálogos e encontros que constituem territorialidades, no sentido que apresenta Haesbaert (Apud. Serpa, 2008, p. 401), quando ao identificar a existência de diferentes territórios em um espaço social, os quais dão origem ao que ele denominou de territorialização. Assim, embora não pareça tão fácil o acesso à aldeia, as diferentes possibilidades de interação apresentadas por meio das tecnologias, constituem os território-rede¹¹, ao mesmo tempo em que geram uma multiterritorialidade. Enfatiza esse autor que (Ibid.p. 404) a “efetiva multiterritorialidade em termos culturais se desenharia, então, em torno de experiências culturalmente “híbridas”, ou seja, dotadas de uma mescla de identidades não estabilizadas e de difícil delimitação espacial”.

Ao refletir sobre o sentido da hibridização e relação com as identidades modernas, Haesbaert, apud Serpa (2008), cita Hall (1997, 2003), que ao anunciar a crise das identidades modernas gerada pela modernização, esclarece que essas identidades, ao tornarem-se cada vez mais fragmentadas, perdem sua estabilidade na proporção em que alteram a noção de sujeito, espaço e tempo. Mediante todos os avanços tecnológicos permitidos pela globalização, esses três elementos se cruzam na liquefação social, motivada pela velocidade do tempo a que estão submetidos os sujeitos à capacidade de estarem em muitos lugares ao mesmo tempo. Ao acessarem diferentes realidades, muitos territórios se cruzam na mesma velocidade em que surgem identidades fugazes.

Merece nossa atenção o que Silva (2000, p.87) discorre sobre hibridização. Segundo ele, “a hibridização presente nos espaços sociais se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder”. De modo que, ao nascerem de um movimento permanente entre identidades e diferentes, esses movimentos não se dão de forma harmônica e despretensiosa. Há a imposição de uma identidade sobre a outra. É possível identificarmos nas brincadeiras das crianças essa tendência à superposição. A força do poder atua nas mais sutis formas e condição dessa ação, desde a seleção dos materiais pela professora, até mesmo a naturalidade

11 [...] as novas concepções como as de território-rede e de redes regionais indicam não simples superação de antigas realidades [...] e dos conceitos que procuram traduzi-las, mas a emergência concomitante de situações mais complexas, e, em parte, ambivalentes, em que o controle e os enraizamentos convivem em uma mesma unidade com a mobilidade, a fluidez e os desenraizamentos (HAESBAERT, 2002, p.123, apud Serpa (2008, p. 399).

aparentemente nas representações das brincadeiras das crianças indígenas. Segundo esse autor, essa imposição é histórica e está relacionada aos movimentos demográficos que permitem contatos entre diferentes identidades, porém, sempre buscando a afirmação de uma sobre a outra, fato que justifica a indiferença da professora da Escola Topo Gigio, cujo próprio nome da escola denuncia essa imposição, assim como a indiferença desta em relação às crianças indígenas e à diversidade étnica.

Os movimentos interativos das crianças Huni Kuin, envoltas pelos prazeres do brincar, em um ambiente rico de diversidade natural, torna notória as diferentes possibilidades de influências culturais que chegam até aquele lugar e, ao mesmo tempo que lá estão, transformam-se em uma mistura híbrida que se estende a outros território, multiplicam-se e se transformam em várias identidades. Assim, como espaço propício a multicularidades, a aldeia propaga, também, os interesses do jogo do poder onde a escola, embora tendo grande parte de suas atividades em espaços livres, carrega consigo os muros levantados pelo poder, no que enclausura o sujeito indígena às condição de subserviência aos mandos desse poder que, aos poucos, domina corpos, mentes e ações.

A concepção de multiculturalidade, apresentada nesse artigo, considera o que problematiza Candau (2012), ao considerar a própria polissemia do termo. Essa autora afirma existir diversas concepções e vertentes multiculturais, porém, admite que muitas delas, embora apoiadas em uma perspectiva liberal e de bases marxista, muitas vezes, não exercitam os aprofundamentos necessários, para que se reconheçam as diferentes posições que giram em torno dessa questão no contexto social. Neste sentido, a autora destaca duas vertentes de multiculturalismo: a que o reconhece como uma forma de propagação do racismo e outra que o enxerga como uma possibilidade democrática e de contraposição à globalização, favorecendo o pluralismo cultural. Nos interessa nesta discussão, as diferentes posições identitárias, apresentadas em um espaço onde existe tendência da própria sociedade em querer estigmatizar os sujeitos que ali convivem, essencializando suas identidades, quando, na verdade, o que se tem é uma pluralidade de identidades que se cruzam o tempo todo em espaços que estão para além do espaço geográfico.

No brincar das crianças indígenas, verificamos a representação de papéis sociais tão bem definidos quanto fora na escola da cidade. O interesse revelado pelas crianças, ao representar personagens representativos de diferentes identidades sociais, possibilitou percebermos que objetividade e subjetividade se integram em um jogo de poder que resulta em múltiplas produções identitárias, a partir das quais se torna possível acreditar que não existe uma identidade homogênea.

Para Silva (2000), a identidade como uma normatização atende às expectativas do poder em manter certas identidades privilegiadas em relação a outras. Compondo uma organização hierárquica, as identidades atuam em relação às outras de maneira opositora, ressaltando características positivas em relação às demais identidades que, consideradas inferiores, ocupam lugares subalternos na escala social administrada pelo poder.

Morais (2016) apresenta a ideia de uma identidade contrastiva, a qual corresponde a concepções que buscam uma essência na identidade étnica, que permite ver o outro como diferente. Foi com o olhar de quem busca essa essencialidade étnica que muitos acadêmicos se dispuseram a realizar suas observações, esperando encontrar, nas brincadeiras das crianças,

as marcas de uma cultura própria do indígena. No entanto, as observações realizadas pelos acadêmicos romperam com a ideia da existência dessa identidade essencialista. Melhor esclarecendo sobre o hibridismo multicultural presente nas identidades, Silva (Ibid., p.84) elucida que a produção de identidades envolve dois processos, cujos movimentos se dão em sentidos opostos. Enquanto um movimento segue a direção da preservação, estabilização das identidades, outro movimento ocorre em sentido contrário, a favor da subversão, desestabilização das mesmas. São esses fatores importantes para compreendermos que a fixação das identidades é um investimento infundado.

Nas brincadeiras realizadas pelas crianças da aldeia, era feito uso de materiais presentes em diferentes realidades sociais, conforme aconteceu com os copos de iogurte, por exemplo, em situações em que idealizavam identidades que também estavam presentes nos dois espaços observados. Como também, em outras situações, foi feito o uso de recursos materiais não comuns na realidade da cidade, como no caso das embarcações, o uso de arco e flecha, a forma como as crianças simularam o papel de mãe, acomodando o filho em uma simulação de bernal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise realizada, é possível considerar que, de fato, existem similaridades e diferenças nas brincadeiras realizadas pelas crianças da escola da cidade e da aldeia, assim como, independentemente de qualquer espaço físico e da localização geográfica, identificamos a influência cultural veiculada pelas diferentes tecnologias, sejam elas de fonte eletrônica ou de produção industrializada, pela construção e pelo trânsito das embarcações pelos rios ou artefatos que têm contato.

As análises dos fragmentos dos registros que se deram a partir das observações das brincadeiras das crianças nos dois espaços, permitiram a reflexão sobre o total controle nas práticas da professora da escola da cidade do Jordão, o qual é estabelecido pelo discurso pedagógico, atravessado pela visão moderna de escola e de ser professor. Neste aspecto, regula e define previamente com o que se deve brincar, como se deve brincar, em que espaço e tempo é permitido brincar. Essas práticas pedagógicas moldam a subjetivação dos corpos infantis, por esse jogo de poder, muito bem desenhado no imaginário de professora. Na escola da aldeia, nos pareceu que ainda não é tão nítido, pelo menos no segmento infantil, no que se refere ao ato de brincar, esse modelo moderno de ser e fazer escola. O professor não pensou previamente de que tipo seriam as brincadeiras e nem trouxe para o espaço o que seria considerado brinquedo a ser brincado. As crianças ficaram mais livres para fazer suas escolhas, mas suas brincadeiras não deixaram de representar o que observavam dentro do grupo ao qual pertenciam.

Essa leitura ressalta que as instituições escolares, por meio de suas práticas pedagógicas, funcionam permeadas por um jogo de poder, que de uma forma ou de outra, atuam diretamente sobre os sujeitos que compõem essa arena de vivências e relações diferenciadas. Deste modo, as brincadeiras que são realizadas, seja na escola da aldeia, seja na escola da cidade, operam para constituição do ser dessas crianças, impulsionados pela vontade de moldar identidades em uma determinada direção, realizando práticas que inclui ou exclui discursos, cons-

titutivos da subjetividade dessas crianças, valorizando tudo que possa atender aos interesses dos grupos aos quais o poder se apresenta mais potente.

Nessa perspectiva, é relevante pontuar que as ações desenvolvidas pela professora da escola da cidade perpassam discursos que lhes levam a organizar os aspectos das brincadeiras nos mínimos detalhes, se valendo de artefatos do mundo moderno, planejando a organização do espaço e tempo, selecionando os objetos que servirão de brinquedos para as crianças, assim como as regras que garantam a “liberdade” para suas escolhas naquele espaço, previamente esquadrihado e organizado. Pautada em um discurso construtivista, ela contribui para potencialização dos objetivos traçados pelo poder Estatal para aquele espaço educativo, o que reflete em ações de segregação e exclusão das crianças que fogem à regra preestabelecida e tornam possível a subjetivação do sujeito criança, fomentando identidades, a partir da criação de desejos que operam nas mentes e nos corpos infantis ali presentes.

Por outro lado, enfatizamos que nos apropriamos de discussões acerca de problemáticas que colocam no centro questão sobre territórios, articuladas às de cultura e constituição de identidades. Esses debates possibilitaram caminhos que entendem as identidades como flutuantes, mutantes, híbridas e que os processos de suas constituições são descontínuos e resultantes dos trânsitos percorridos entre espaços e fronteiras. Pelas trocas proporcionadas pelos atravessamentos culturais, territoriais e tecnológicos, constituem-se identidades híbridas que se fazem em permanente movimento entre os grupos sociais.

Finalizando, apontamos para a importância das escolas de educação infantil abrirem espaços para diferentes mundos, com atenção às relações que se estabelecem em seus interiores, pois, no pretense e “inocente” mundo das brincadeiras, identidades se constroem, fortalecendo discursos, os quais, muitas vezes, não queremos potencializar.

GAMES: SPACES OF INTERACTIONS AND SUBJECTIVATIONS

ABSTRACT: This article analyzes the experiences in a class of the Pedagogy course, developed by the Federal University of Acre, through the National Plan for the Training of Elementary Education Teachers (PARFOR), in the city of Jordão-AC, Brazil, involving professors, students, and indigenous and non-indigenous children. The observation made by the students and the professor of the discipline constituted a strategy for data collection from the two moments: in an indigenous school in the village of Altamira and in a school in the city of Jordão. Observations were registered in a field diary, focusing on the games and their unfolding with the children, in these two different social spaces. It aimed to describe, analyze and differentiate these two experiences, given the relevance of the fragments, for the discussion on teachers' training. For analysis, dialogue was maintained with Foucault (2000-2005-2017), Hall (1997-2002), along with authors who dialogue with these thinkers. In this process, differences and similarities of games in these two spaces were evidenced, and how much they go through subjectivation.

KEYWORDS: Child. Games. Subjectivities. Power Game.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Prefeitura Municipal de Rio Branco. **Currículo de Referência Único do Acre para a Elaboração:** educação Infantil. Equipe de Educação infantil. SEE/SEME, 2019.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática Crítica Intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MORAIS, M. J. **Acreanidade, invenção e reinvenção da identidade acreana.** Rio Branco: Eudufac, 2016.

- FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de., 2005.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e revisão técnica de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- LARROSA, J. **Pedagogia profunda**: dança pirueta e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- NARODOWSKI, M. **Infância e Poder**: a conformação a Pedagogia Moderna; tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. 200p. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções do tempo. Educação e Realidade, 1997. Disponível em: file:///C:/Users/LUANAM~1/AppData/Local/Temp/71361-296141-1-PB.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.
- SERPA, A. (Org.). **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações. Salvador: EDUFBA, 2008.
- SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e as outras formas de governo do Eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SILVA, T. T. S. (Org.). **A produção da identidade e da diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

Data submissão: 14/08/2020

Data aprovação: 09/09/2020