UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA

**Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6
anos: uma análise de propostas exemplares**

São Paulo
2009

ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA

Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: História da Educação e Historiografia
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cecília Hanna Mate

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.382
L768p | <p>Lira, Aliandra Cristina Mesomo
Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares / Aliandra Cristina Mesomo Lira; orientação Cecília Hanna Mate. São Paulo: s.n., 2009.
175 p; anexos</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Infância 2. Discurso 3. Jogos 4. Brincadeiras 5. Jogos educativos - Historiografia 6. Educação infantil I. Mate, Cecília Hanna, orient.</p> |
|------------------|--|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos:
uma análise de propostas exemplares

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora.

Área de concentração: História da Educação e
Historiografia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cecília Hanna Mate

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Cintya Regina Ribeiro

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Daniela Auad

Instituição: Universidade Federal de São Paulo Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Edelweiss Bujes

Instituição: Universidade Luterana do Brasil

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao David, meu esposo, por seu amor e cumplicidade.

Ao Augusto, meu filho, que com sua chegada me alegrou e me encorajou durante o trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me acompanhar na realização deste trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Cecília Hanna Mate, pela orientação competente, pela amizade e compreensão.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Edelweiss Bujes e à Prof^ª. Dr^ª. Tizuko Morchida Kishimoto, por participarem do exame de qualificação e da banca examinadora, oferecendo-me contribuições valiosas para o enriquecimento e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido.

Ao David, por seu apoio, compreensão e carinho.

Ao Augusto, que tornou a produção desse trabalho mais leve.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram.

À Michele, irmã querida, que muito me ajudou e esteve presente nesses últimos anos de doutorado.

À Heloisa, amiga, companheira de viagem, de doutorado, de profissão.

A todos, obrigada por tudo.

RESUMO

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos:** uma análise de propostas exemplares. 2009. 175f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Os jogos e as brincadeiras para ensinar conteúdos ocupam lugar de destaque nas práticas educativas institucionais, principalmente, naquelas voltadas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Diante do valor incontestável que assumem tais ações nas atividades diárias das crianças, esta pesquisa tem como objetivos problematizar como se constituiu e engendrou o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras, quais sentidos foram atribuídos a eles e indagar sobre seus possíveis efeitos. Para tanto, o período histórico investigado está demarcado pelas fontes escolhidas: os dois volumes da Revista do Jardim da Infância, de 1896 e 1897 e, os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998. A opção por tais fontes deve-se ao reconhecimento do valor que ambos os documentos imprimiram na definição dos contornos das práticas dirigidas aos pequenos, em especial aquelas que envolvem os jogos e brincadeiras. Reunimos, portanto, um conjunto de documentos, que pelas nossas hipóteses nos permitiriam identificar discursos e práticas que associassem os objetos em questão. Por tratar-se de pesquisa que buscou interrogar discursos/documentos de um dado momento do passado, procuramos olhá-los como sinais daquela época, como portadores de concepções e não como depositários de uma verdade. Neste sentido, analisamos o texto dos documentos em seu conteúdo voltado para a indicação de como organizar e conduzir as atividades com as crianças, utilizando jogos e brincadeiras com vistas a trabalhar conceitos, valores e modos de se comportar. Pelas análises empreendidas foi possível reconhecer que historicamente ciências como a Psicologia e a Pedagogia vêm reforçando a ideia de que os jogos e o brincar são importantes instrumentos para a aprendizagem. Assim, nossa investigação assinala que a compreensão atual sobre o papel educativo das brincadeiras e jogos e práticas a eles associadas exige o reconhecimento de sua historicidade, das estratégias de potencialização e de sua relação com os discursos. Além disso, é preciso considerar que a associação do adjetivo educativo às práticas lúdicas não aconteceu sem intenção, mas se constituiu como mais uma estratégia, envolvida em relações de poder e saber a qual visava o governo dos sujeitos infantis, que se entrelaçou e encontrou força dentro da visão de infância e das instituições destinadas à sua educação cunhadas na modernidade. Por tudo isso, as práticas ligadas ao brincar, ao brinquedo e aos jogos, dirigidas à infância, na medida em que são associadas às aprendizagens, podem cumprir a função de confinar a criatividade, evitar desestabilizações, construir subjetividades, governar os pequenos. Isso quer dizer que tais objetos e práticas, como produtos sociais e históricos, podem produzir o que nós somos e construir o ser social e cultural de uma maneira complexa e determinada.

Palavras-chave: Infância; Discurso; Jogos; Brincadeiras.

ABSTRACT

LIRA, A. C. M. **The problematization of games and children's play in the education of 0-6-year-old children:** an analysis of exemplary proposals. 2009. 175p. Doctoral Thesis in Education – Faculty of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo SP Brazil, 2009.

As strategies for teaching subject matters, games and children's play have a high place in institutional educational practices. This is especially true for those directed to 0-6-year-old children. Since these strategies in children's daily activities are of paramount importance, current research aims at problematizing the establishment and the development of modern discourse on the educational role of games and children's play, their meaning and their possible effects. The historical period under analysis is limited to the sources chosen, or rather, the two volumes of the *Revista do Jardim da Infância* [Kindergarten Magazine], published between 1896 and 1897, and the three volumes of *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* [Brazilian School Curriculum Guidelines for Children's Education], published in 1998. Above sources were chosen owing to an acknowledgement both documents have within the context of practices, mainly those involving children's games and plays, focusing children. A set of documents was thus collected which, according to our hypotheses, would identify discourses and practices that associate the objects under investigation. Since research interpellates the discourses and the documents of a certain point in history, they were perceived as signs of that period, or rather, as concept bearers and not as the depositary of a certain kind of truth. Documentary texts were analyzed with regard to the manner activities for children could be organized and developed through the use of games and play, having in mind the working out of concepts, values and manner of behavior. Analyses showed that, throughout history, the sciences, such as Psychology and Pedagogy, reinforced the idea that games and playfulness were important learning instruments. Current investigation, therefore, shows that current understanding on the educational role of play and games and every practices associated with them need the acknowledgement of their historicity, the strategies of potentialization and the relationship with discourses. Further, the association of the adjective 'educational' linked to play practices did not occur randomly but became a strategy which involved power and knowledge relations which aimed at the rule of child subjects. It interweaved itself and found strength within the context of childhood and the modern institutions posited for children's education. When practices, linked to play and games for children, are associated with learning, they may limit creativity, avoid destabilizations, construct subjectivities and rule the young subjects. These objects and practices, as social and historical practices, may produce what we are and construct our social and cultural being in a complex and determined way.

Key words: childhood; discourse; games; children's play.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	9
2- O CAMINHO E OS ACOMPANHANTES: DOS AUTORES E DAS TRILHAS SEGUIDAS	23
3- INFÂNCIA, JOGOS E BRINCADEIRAS NA HISTÓRIA: REVISITANDO COMPREENSÕES E INVENÇÕES	36
3.1- A INFÂNCIA NA HISTÓRIA MODERNA: CONSTRUÇÃO E APODERAMENTO	36
3.2- O JOGO, O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS: ELEMENTOS POTENCIAIS	47
4- A EDUCAÇÃO POR MEIO DE JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS: ANALISANDO PROPOSTAS ORIENTADORAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DE 0 A 6 ANOS	55
4.1- A REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA E AS PRÁTICAS FROEBELIANAS: A CONCRETIZAÇÃO DO IDEAL MODERNO DE EDUCAR POR MEIO DOS JOGOS	55
4.1.1- <i>Froebel e o romantismo: ideias e práticas</i>	57
4.1.2- <i>O primeiro jardim da infância público brasileiro e a Revista do Jardim da Infância</i>	64
4.1.3- <i>O início: jogos e brincadeiras como estratégia educativa</i>	68
4.1.3.1- <i>Jogos e brincadeiras: controle espaço e tempo</i>	68
4.1.3.2- <i>Jogos e brincadeiras: seleção e uso dos materiais</i>	75
4.1.3.3- <i>Jogos e brincadeiras: condução das práticas</i>	89
4.2- O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS JOGOS E BRINCADEIRAS: ENSINAR E APRENDER	105
4.2.1- <i>Conhecendo o documento e as condições de seu surgimento</i>	108
4.2.2- <i>A continuação: jogos e brincadeiras como estratégia educativa</i>	115
4.2.2.1- <i>Jogos e brincadeiras: controle espaço e tempo</i>	115
4.2.2.2- <i>Jogos e brincadeiras: seleção dos materiais</i>	121
4.2.2.3- <i>Jogos e brincadeiras: condução das práticas</i>	135
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163
ANEXO A	172
ANEXO B	175

1- INTRODUÇÃO

“[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 2005, p. 50).

O interesse pela reflexão sobre o jogo, o brincar e as brincadeiras¹ e sua relação com a infância não se apresenta como inusitado ou único propósito desta pesquisa. Há algum tempo, principalmente nas últimas décadas, assiste-se a uma acentuação dos discursos sobre a importância dos jogos e brinquedos no universo infantil. Essa premissa não cansa de ser alimentada e reforçada por uma série de teóricos e pesquisadores de diversas áreas, em especial da Pedagogia e da Psicologia, que em suas produções destacam a relevância dos jogos e brinquedos no “desenvolvimento integral da criança”, enaltecendo suas benesses e potencialidades ao serem oferecidos para as crianças pequenas.

É importante confessar de início que, como educadora e pesquisadora, não tive sempre uma postura questionadora frente aos jogos, brinquedos e brincadeiras, nem tampouco sobre os, nomeadamente, apontados como educativos². Como a maioria dos professores e autores, meu olhar e minhas ideias sobre o jogo, o brinquedo e as brincadeiras nada traziam de diferente daquela compreensão sobre sua utilidade, seu valor educativo e seus benefícios ao

¹ Embora seja difícil diferenciar jogos e brincadeiras em nossa cultura, optamos neste trabalho pela redação dos dois termos, buscando pela forma escrita abarcar, mesmo que de forma limitada, todos os fenômenos que caracterizam ambas as atividades.

² Como assinala Bujes (2000a) jogos e brinquedos são tão comuns em nossas vidas que acabamos por não lhes prestar a devida atenção, ou seja, não lhe atribuímos a importância devida.

desenvolvimento infantil além, é claro, de compreendê-los como naturais ao universo infantil e também como presença constante em suas ações.

Mas, foi durante minha pesquisa de Mestrado³ que essa visão passou a ser repensada e se tornou alvo de muitos questionamentos. Ao investigar as relações de poder presentes nos espaços, tempos e atividades de uma instituição pública de educação infantil da cidade de São Paulo chamaram a atenção, dentre outros aspectos, o brincar e a prática com os jogos e brinquedos na instituição, que se constituíam em momentos diretivos e controlados pelas professoras, geralmente com fins instrutivos ou para passar o tempo, podendo ser reconhecidos como instrumentos de governo da infância⁴.

Embora o jogo, o brinquedo e as práticas a eles associadas não constituíssem o cerne da pesquisa, iniciava-se aí um processo de desestabilização das compreensões que tínhamos sobre esses objetos e as práticas a eles relacionadas, bem como seu papel nas instituições educativas e na sociedade. Como já assinalaram outros pesquisadores, o trabalho investigativo suscita questionamentos que interferem nas certezas circulantes até então sobre o tema, trazendo a tona novas perguntas e dúvidas como expressão da insatisfação das compreensões que tínhamos, levando-nos a lançar novo olhar sobre os temas que nos provocam e nos inquietam.

Muitas vezes os jogos, brinquedos e brincadeiras têm seu valor educativo enaltecido e, nas instituições, são utilizados como elementos e práticas voltados para o ensino de diferentes noções para as crianças, sendo empregados desse modo para trabalhar conteúdos específicos, bem como comportamentos e atitudes⁵. Além disso, nossa experiência revela que os jogos e as brincadeiras se configuram em estratégias pedagógicas onde as crianças, em geral, ‘jogam’ e ‘brincam’ sob uma liberdade vigiada, seja por pais, seja por professores. Assim, dessas compreensões, interessava-nos analisar as orientações para a condução dessas práticas a partir

³ MESOMO, A. C. **Educação infantil**: indagando sobre práticas escolarizantes. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

⁴ O termo tem base no conceito de governamentalidade de Michel Foucault (2003) que é um tipo de poder que serve para governar as condutas a partir de um conjunto de saberes. É utilizado por Bujes (2002a) para referir-se aos processos modernos, os quais se apoderam da infância e dela se ocupam, buscando conduzir sua conduta. Em nosso trabalho a expressão adquire esse sentido, sendo melhor explicitada ao longo do texto.

⁵ Kishimoto (2000) cita alguns exemplos como o quebra-cabeça para ensinar números e cores, brinquedos de tabuleiro que trabalham tamanhos e formas, materiais para trabalhar coordenação motora, dentre outros. Contudo, a pesquisadora não deixa de destacar que para serem considerados jogos tais atividades precisam preservar a ação intencional da criança para brincar.

de suas relações de poder, de seu compromisso em agir sobre as possibilidades de ação dos outros, de governar os sujeitos no sentido explicitado por Foucault (1995).

Com este entendimento, nossa investigação se debruça sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras em geral, e não sobre aqueles já qualificados como pedagógicos. Isto porque entendemos que tais práticas e objetos poderão ou não ter uma utilização educativa ou aprisionada nas instituições. Cabe-nos, portanto, analisá-los de forma ampla e ao mesmo tempo circundada, buscando reconhecer em que categorias se encontram, como é proposta sua utilização e de que forma tais orientações têm implicações sobre as crianças e suas condutas. Dessa forma, descrever e analisar os discursos, seus conjuntos e interdependências, reconhecer as condições de seu aparecimento e as transformações do que é dito foi nosso propósito.

Nesta direção, o ponto de partida de nossa investigação é a sociedade moderna⁶ e o ideal de criança e de homem por ela almejado e construído por meio de uma série de dispositivos⁷, dentre os quais destacamos os jogos e as brincadeiras imbuídos de intenções educativas e acompanhados por práticas diretivas e limitadoras.

Nosso tema, em parte já focalizado em alguns poucos trabalhos, ganha relevância na medida em que os jogos e os brinquedos adquirem cada vez mais espaço na vida das crianças⁸, seja na rua, em casa, nas instituições educativas, na mídia. E aqui, cabe expor em linhas gerais, outro ponto que nos motivou a pesquisar sobre o tema, adentrando no território dos estudos historiográficos.

⁶ No caso em que estamos tratando, a partir da discussão feita pela Filosofia, moderno e modernidade representam o pensamento marcado pela racionalidade cartesiana (Descartes) no século XVII e que teve seu desenvolvimento nos séculos seguintes – XVIII, XIX e XX – com Kant, Marx e seus contemporâneos, nos quais a Pedagogia se filia. Foucault e seus seguidores empreendem grande crítica ao pensamento moderno.

⁷ Apoiado em Foucault, Larrosa (2002) entende dispositivo como uma prática com determinadas regras e determinadas formas de realização. Sobre dispositivo ver também Castro (2006) que explica, no vocabulário sobre Foucault, que “[...] o dispositivo é a rede de relações que se podem estabelecer entre os elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito ou o não dito” (p.102).

⁸ Pesquisadores como Von (2001) e Brougère (2004) dão destaque às mudanças históricas que acompanham as práticas de jogar e brincar das crianças. Assim, em cada época e em cada lugar diferenciam-se os objetos e os usos que deles são feitos, tendo a indústria cultural um importante papel nas escolhas e nas ações que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras. Além disso, é preciso considerar que a mídia e a indústria interpelam cada vez mais as crianças e suas vidas, definindo e orientando desejos e escolhas. Outro ponto é que as crianças da classe média estão tendo cada vez menos tempo para brincar, tendo em vista os inúmeros compromissos a que são encaminhadas pelos pais (aulas de inglês, natação, informática, fonoaudiólogo, psicólogo, etc.).

O propósito de buscar na história as associações entre infância, jogos e brinquedos e, destes últimos o seu valor educativo, originou-se no panorama atual, visto que este quadro envolve as crianças e os objetos por elas utilizados em práticas com as quais organizam, produzem e convivem, mesmo que de forma limitada. Experiências em instituições de educação infantil e o convívio com crianças e pais permitiram-nos identificar relações muito precisas e bem delimitadas no que diz respeito aos jogos e brincadeiras com potencial educativo. Neste cenário, a indústria e a mídia veiculam compreensões naturalizadas sobre o papel destas atividades na vida das crianças e com isso constituem-se em norteadores privilegiados das práticas que envolvem os brinquedos e as crianças pequenas⁹.

Os pais na maioria das oportunidades em que podem escolher um brinquedo ou jogo para as crianças dão preferência aos jogos classificados como educativos e pedagógicos, por acreditarem que serão importantes aliados no desenvolvimento e na aceleração do aprendizado das crianças. De outra parte, nas instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, assistimos ao privilégio (por vezes primazia) da utilização de jogos e brinquedos com objetivos educativos, acompanhados de práticas também imbuídas de intenções pedagógicas. Dessa forma, reconhecíamos de início que os jogos, brinquedos e brincadeiras não eram meramente prazerosos, despretensiosos ou sobreviviam espontaneamente nas instituições, mas estavam amparados na pedagogia moderna e em outras ciências que os transformaram em pedagógicos, voltados para a construção dos sujeitos e suas subjetividades¹⁰.

Uma vez que a pesquisa histórica não é constatação, mas problematização, inquietava-nos os discursos e práticas que enalteciam o poder educativo dos jogos e brinquedos. Isso nos levou a querer entender como se constituíram essas falas e sua potencialização ao longo dos tempos, o que nos representou uma atitude de consternação e abandono de um campo de certezas longamente cultivado.

⁹ Nossa pesquisa não se debruça sobre esta questão tão importante para os dias atuais, no entanto, não desconhece o insidioso e articulado papel desempenhado pela mídia e pela indústria cultural nas escolhas e orientações que acompanham os jogos, brinquedos e brincadeiras infantis. Esta questão estará parcialmente e de forma breve contemplada nesta introdução por ter motivado, de alguma forma, nossa temática e por nos instigar profundamente para a análise dos documentos aqui selecionados como fonte de pesquisa.

¹⁰ A partir de Foucault (2002b; 1995; 1988) entendemos subjetividade como a forma como o sujeito se percebe no contexto social e cultural em que vive e se relaciona. A subjetivação é reconhecida, neste entendimento, como um movimento para construir a identidade do sujeito.

Considerar a questão dos jogos, brinquedos e brincadeiras sob o ângulo dos discursos que enfatizam seu valor educativo significa para nós construir uma hipótese explicativa que, sem contrapor-se às proposições de outros autores acerca dos benefícios dessas práticas e objetos ao desenvolvimento infantil, abre novas possibilidades de incursão nesse domínio. Representa uma frutificação do pensamento frente aos questionamentos sobre a utilização dos jogos e brincadeiras para ensinar conteúdos e educar.

Comumente vemos crianças brincando e jogando em diversos momentos e espaços da nossa sociedade. Crianças brincam em suas casas, nos parques, na rua, nas escolas, nos *shoppings*; brincam e jogam sozinhas, em grupos, com os pais, com os professores, com os irmãos; brincam e jogam com bolas, pedras, paus, carrinhos, bonecas, jogos eletrônicos, etc.¹¹. Um exame mais atento destas práticas nos aponta para a consideração do brincar como um ato social e cultural (BROUGÈRE, 2003; 2001; 1998; BUJES, 2000a) e não como uma questão natural ou inerente às crianças. Afinal, adultos também jogam, brincam, fatos estes desmistificam a crença de que seja uma prática exclusiva da infância.

No entanto, não podemos desconsiderar que os brinquedos, os jogos e as brincadeiras são mais frequentes entre as crianças. Dos brinquedos artesanais e simples, por vezes únicos, assistimos nas últimas décadas, um crescimento imensurável de tipos e modelos criados e oferecidos às crianças. Logo, a partir de diferentes materiais e formatos, para diversos fins, a indústria intensificou sua produção e sofisticou seus produtos, reconhecendo o promissor mercado que os brinquedos e jogos ofereciam. Com estratégias muito bem elaboradas e com o auxílio de uma série de profissionais, a indústria dos brinquedos não apenas diversificou sua oferta, mas passou a direcionar os desejos das crianças e também dos adultos que lhes proporcionam (compram, oferecem, presenteiam) os brinquedos e jogos.

Já ao nascerem as crianças se deparam com uma diversidade de objetos fabricados industrialmente que passam a fazer parte de seu universo e de suas práticas. Para onde quer que a criança vá (ou não vá - lembremo-nos dos móveis pendurados nos berços infantis), o que quer que faça ou deseje fazer, para todo o momento e ação há a presença de um objeto ‘criado para ela’. Nas últimas décadas são insistentes e ininterruptos os estímulos para o

¹¹ É preciso assinalar, no entanto, que as condições sociais há tempos impedem grande número de crianças de brincar ou ter acesso a brinquedos e brincadeiras nos tempos de infância. Sobre esta questão ver Corazza (2002), Dornelles (2005), Narodowski (2001), dentre outros estudos.

consumo de uma quantidade infinita de artefatos culturais ligados ao lúdico, os quais não param de nos interpelar e de produzir desejos sempre novos e crescentes.

É assim que desde cedo uma profusão de carrinhos, bonecas e bonecos, bolas, jogos, enfim, toda sorte de objetos e materiais, penetram no espaço da infância, conquistam as atenções e norteiam ações infantis. São bonecas esbeltas e de cabelos longos, bonecos com feições infantis, bichinhos de pelúcia de cores suaves e berrantes, telefones de cores alegres com um sorriso estampado, carrinhos manuais e com controle remoto, jogos eletrônicos, de montar, desmontar, etc. seria tarefa interminável descrever e apontar a variedade de objetos que a indústria dos brinquedos ‘oferece’ às crianças, no entanto, o que fica evidente é que os traços fortes ou suaves, infantilizados ou modernos dos brinquedos recentes acompanham o olhar que temos sobre a infância¹².

Aqui nos debruçamos brevemente sobre alguns materiais que muito nos chamaram a atenção. Um suplemento especial da Folha de São Paulo de 29 de setembro de 2006, data próxima ao dia das crianças, ofereceu um “Guia do Brinquedo”¹³, cuja finalidade era ajudar os pais na escolha dos presentes, destacando que “[...] estudo e oficinas feitos pela Folha ajudam pais a descobrir o que as crianças desejam”. São 18 páginas que dão destaque às mais novas invenções, em especial aquelas associadas à tecnologia, salientando os objetos preferidos de meninos e meninas¹⁴ e associando a essas sugestões comentários de educadores sobre os brinquedos mais adequados para cada faixa etária. Ou seja, a atuação dos *experts*, pode ser verificada em todos os âmbitos, seja na produção, seja na propaganda, colaborando, assim com o mercado e com a indústria para criar novas necessidades e novos brinquedos.

A reportagem destaca também que na atualidade a orientação dos pais aos filhos sobre que brinquedo escolher “[...] evita frustração e influência excessiva da publicidade” (p. 6). Considerando todo o conteúdo do encarte é possível reconhecer que a afirmação nega que os pais sejam influenciados pela mídia, desconsiderando também o propósito declarado do

¹² A questão da infância e os olhares sobre ela estão brevemente discutidos no segundo capítulo deste trabalho.

¹³ A observação nos revelou que, ano após ano, este e outros suplementos se repetem sempre que se aproxima uma data comemorativa com grande apelo comercial e de consumo.

¹⁴ Diversas pesquisas no campo dos estudos de gênero (FINCO, 2004; DORNELLES, 2003/2004) problematizam o fato de que em sua grande maioria os brinquedos direcionados às meninas colocam-nas em situações domésticas e de passividade enquanto que aos meninos são criados e oferecidos brinquedos que permitem mobilidade, ação e aventura.

encarte em sua página inicial de servir de guia para os pais escolherem o presente dos filhos. Ora, será que a mídia ainda acredita que seu papel é apenas informar?

Pensando na pergunta acima, é fato que até bem pouco tempo muitas propagandas de brinquedos utilizavam-se de frases com indicações como “Peça para sua mãe comprar” e “Faça como eu, use...”? Muitos estudos de diversas áreas já apontaram o papel da publicidade no direcionamento das escolhas, não só dos produtos a serem comprados e consumidos, mas também pelo seu impacto sobre as formas de se comportar, de falar, etc. Ademais, mescladas às reportagens do referido material, encontram-se propagandas de vários produtos (brinquedos) de grandes indústrias, o que nos levariam, pelo menos, a suspeitar da isenção do declarado Guia.

É importante também marcar que a despeito dos apelos publicitários e do consumismo que caracteriza nossa sociedade, um grande número de crianças não têm acesso aos brinquedos da moda, fato que amiúde acaba por excluí-los do grupo de amigos e das brincadeiras. Além disso, muitos pais se privam de outras coisas para comprar os brinquedos para seus filhos, quer por incapacidade de negociar (tanto com seus filhos quanto com os vendedores) ou por pesar e culpa pelo filho não possuir o que os seus amigos possuem. Novamente é o papel do *marketing* que prevalece, enaltecendo os brinquedos revestidos da cultura da indústria.

Parece que esta fórmula de encartar textos sobre brinquedos e brincadeiras aos jornais em dias próximos ao dia das crianças traz efetivamente resultados para as vendas. Em outro suplemento do mesmo jornal, a *Folhinha*, de 22 de setembro de 2007, data também próxima ao dia das crianças, encontramos várias páginas dedicadas aos brinquedos e brincadeiras. O texto ressalta que agora a “mania” é pular corda – brincadeira que “pegou” – depois que as crianças resolveram imitar o personagem principal de um filme de sucesso entre elas¹⁵. A matéria conta que pular corda virou atividade comum entre meninos e meninas e que, inclusive, são promovidos concursos para ver quem é capaz de pular mais. De acordo com a reportagem pular corda virou brincadeira, tanto em casa como na escola.

O que nos chama a atenção, é que juntamente com os comentários sobre os campeonatos de corda nas escolas e a relação de músicas que podem acompanhar essa brincadeira fornece

¹⁵ Trata-se do filme **Jump In**, da Disney Channel, lançado em 2007.

sugestões de vários modelos de cordas, de diferentes indústrias de brinquedos. Umas mais coloridas e com enfeites, outras mais simples, com preços que variavam entre R\$5,50 e R\$62,90, refletindo uma estratégia de marketing ao falar da brincadeira e aproveitar para propagandar produtos. Ou seja, a fórmula se repete continuamente: mídia e indústria de brinquedos se unem para falar às crianças, ‘revelar’ suas atividades e, principalmente, produzir desejos.

Na semana seguinte, 29 de setembro, o mesmo jornal e suplemento apelam incisivamente. A chamada de capa é “Cadê a lista? Se você ainda não sabe o que ganhar no Dia da Criança, confira as novidades que foram testadas pela Folhinha” e junto segue um suplemento dedicado a revelar os brinquedos que acabam de ser lançados. Trata-se realmente da elite dos brinquedos, com preços que variam entre R\$31,00 para “um kit para fazer bolsa com tecidos amarrados na tela”, até R\$1.900,00, “um pônei com 1 metro de altura, que pode ser montado, penteado e alimentado (ele adora cenouras!)”.

São bonecas e bonecos, carrinhos, robôs, blocos de montagem, jogos, de intenso colorido e bastante chamativos para as crianças. Fica evidente que o jornal dirige-se a um público infantil de classe privilegiada, o qual possui acesso a esse veículo de comunicação, que podem comprar ou pedir para seus pais comprarem tais brinquedos. Reconhecemos a materialização de um discurso que concorre para o disciplinamento no que diz respeito aos jogos e brincadeiras, evidenciando assim, um cenário onde a construção da subjetividade infantil extrapola os limites das instituições educativas, penetrando nos diversos momentos da vida das crianças.

No referido material, acompanham as fotos dos brinquedos, além do preço e da marca do produto, o telefone da empresa que o fabrica e mais o nome de uma loja e o telefone onde o produto pode ser encontrado. Há também breves depoimentos de crianças que dizem ter testado os brinquedos e “adorado”. Ao optar por divulgar algumas marcas podemos perceber que o jornal está associado à indústria e, ambos, estão comprometidos com o lucro que pode advir ao conquistarem as crianças. Verifica-se, assim, uma potencialização do controle e do governo da ação das crianças, os quais se efetivam por vários campos – espaços de brincar, na família, na escola – que se unem e solidarizam para produzir melhores resultados e capturar a criança por inteiro.

Essa influência da publicidade e da indústria dos brinquedos também se faz presente na escola. Variadas experiências vivenciadas por nós em instituições de educação infantil, nos revelam que os brinquedos presentes nesses espaços, em geral, seguem a lógica mercadológica. Em espaços minúsculos, denominados de brinquedotecas, encontra-se um amontoado de objetos que, segundo os profissionais das escolas, servem para “estimular e proporcionar o desenvolvimento das crianças”.

No entanto nossa vivência nos mostrou que em geral as crianças têm pouco acesso aos brinquedos, posto que muitas vezes eles estão quebrados. Quando podem ir à brinquedoteca têm sua liberdade de escolha restringida e direcionada, já que na maioria das vezes o brincar é coordenado e dirigido pelos adultos, ou ainda, quando manuseiam os brinquedos livremente é porque as professoras estão em seu momento de descanso.

Na maioria das instituições nas salas para crianças pequenas são observados poucos brinquedos e jogos, e quando existem estão guardados em grandes armários, revelando que são tidos mais como desestabilizadores do espaço do que como elementos que concorrem ao desenvolvimento infantil.

Também está presente nas instituições uma grande variedade de brinquedos reconhecidos por seu valor educativo. Muitos professores embalados pela onda da indústria de brinquedos catalogados como educativos utilizam esses materiais em suas atividades para trabalhar conteúdos e moldar os comportamentos dos alunos. Alguns educadores e pesquisadores, inclusive, são enfáticos ao afirmar a diferença entre os brinquedos pedagógicos e os brinquedos produzidos pela indústria, como se a maioria dos brinquedos ditos educativos não fossem igualmente fabricados pela indústria.

Os pais acompanham e reforçam essa possibilidade de educação das crianças por meio dos jogos e brinquedos educativos, e também muitos deles presenteiam seus filhos exclusivamente com brinquedos classificados como pedagógicos. Entendem que uma vez que seu filho vai brincar, então que seja com um objeto ou jogo que lhe ensine alguma coisa, pois não se pode perder tempo sem aprender. Porém a educação que pode advir desses materiais ou atividades constitui-se de uma possibilidade apenas.

A leitura da realidade, brevemente, aqui, exposta nos permite compreender uma das dimensões do mundo dos brinquedos, a de que as crianças estão envoltas por uma série de estratégias e mecanismos que operam sobre suas ações, escolhas e práticas. Neste sentido o brincar livre, desinteressado e não dirigido não encontra espaço, tempo ou objeto que escape à lógica do mercado. Um olhar e uma análise inspirados pela ótica foucaultiana, possibilita-nos reconhecer que nos momentos e espaços em que a criança brinca, os objetos que ‘elege’ para brincar, estão imersos em campos de poder e saber. Assim, podemos inferir, em conjunto com Foucault (1995), que as formas de exercício do poder são multifacetadas e abrangentes.

Daí a necessidade de compreender a constituição e o engendramento da ideia moderna da positividade dos jogos e brinquedos e, principalmente, de seu papel educativo quando os mesmos são utilizados nos espaços institucionais voltados para a educação de crianças de até seis anos de idade. A partir destas considerações, perguntamo-nos apoiados em Michel Foucault, como essa ideia se constituiu, se expressou e se potencializou ao longo dos tempos; quais sentidos foram a ela atribuídos e, até certo ponto, quais os efeitos que produziu. Ou seja, procuramos ler os discursos e, neles, reconhecer como a ideia dos jogos e brinquedos com potencial educativo se reforçou e se traduziu em orientações práticas para o trabalho com as crianças.

Com esta intenção nossas hipóteses são de que a compreensão atual sobre o valor educativo dos brinquedos e jogos e práticas a eles associadas exige seu reconhecimento histórico, potencialização e relação com os discursos bem como a percepção de que a associação do adjetivo educativo às práticas lúdicas não aconteceu sem intenção, mas sim se constituiu como mais uma estratégia envolvida em relações de poder e saber que visava o governo dos sujeitos infantis, que se entrelaçou e encontrou força dentro da visão de infância e das instituições destinadas a sua educação cunhadas na modernidade. Além disso, entendemos que as práticas ligadas ao brincar, ao brinquedo e aos jogos e dirigidas à infância, na medida em que são associadas a intenções educativas, podem cumprir a função de confinar a criatividade e evitar desestabilizações.

A partir daí fomos delineando, organizando, desorganizando e, novamente, tentando reorganizar nossas fontes de pesquisa. Este trabalho árduo foi se definindo de maneira cuidadosa e não isenta de turbulências, na medida em que propúnhamos uma reflexão que ia *de encontro* com a maioria das ideias modernas e atuais sobre o tema.

No entanto, tínhamos claro que nossa intenção e forma de olhar para as brincadeiras, brinquedos e para os jogos não desconsideravam as outras perspectivas, mas, igualmente, apontavam outras possibilidades de entender as associações entre infância, brinquedo, jogo e educação. Isso significa que não negamos o papel dos jogos, brincadeiras e brinquedos no desenvolvimento das crianças, mas consideramos que o desenvolvimento e a educação que são associados aos objetos e práticas adquirem contornos bem definidos, em especial na escola, e estão comprometidos com estruturas e relações de poder e de saber.

Como assinalou Silva (2002), a regulação e o governo, a partir da modernidade, não estão necessariamente centralizados em um lugar ou numa pessoa, tornando-se dispersos e disseminados:

O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações (p. 252).

Com esta compreensão, nosso trabalho partiu para a problematização de como foi construída no Brasil a discursividade que entrelaça os jogos, brinquedos e brincadeiras com a questão educativa, procurando questionar quais as formas de saber e poder que constituíram tal discurso e que enredaram a infância. Para tanto, reunimos um conjunto de documentos que, pelas nossas hipóteses, nos permitiriam identificar discursos e práticas associados aos objetos em questão. Pois, de acordo com Foucault (2005), é preciso identificar que enunciados¹⁶ precedem o discurso que estamos analisando e quais são os enunciados que se seguem.

Sendo um trabalho da área da história da educação, o objetivo era interrogar os documentos com rigor, olhá-los como sinais do passado, portadores de concepções, e não como registros depositários de uma verdade. Inspirados no que se propôs Foucault (1988), ao debruçar-se sobre os discursos que tratavam da sexualidade, desejávamos ‘passar em revista’ os discursos,

¹⁶ Foucault (2005) conceitua enunciado como uma função de existência, sendo necessário descrever seu exercício, suas condições, as regras que o controlam e os campos em que se realiza. Um conjunto de enunciados forma o discurso e quando os enunciados apresentam uma regularidade (ordem, funcionamento, transformações) trata-se de uma formação discursiva. É possível extrair dos discursos pedagógicos uma ‘série de enunciados’, ou seja, afirmações que definem/informam como se aprende, o que é ensinar, o que é ser professor, como brincar.

identificar as vontades de verdade que os conduziam e reconhecer as intenções estratégicas que os sustentavam.

Elegemos para isso as Revistas do Jardim da Infância (1896, 1897), volume I e II, e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) em seus três volumes. A opção por tais fontes deve-se ao reconhecimento do valor que ambos os documentos imprimiram na definição dos contornos das práticas dirigidas aos pequenos, principalmente àquelas que envolvem os jogos e brincadeiras, e as práticas a eles associadas. No que se refere à primeira fonte – as Revistas do Jardim da Infância – a história da educação infantil brasileira assinala o quanto as ideias froebelianas tiveram incidência e influenciaram as experiências educativas dirigidas às crianças pequenas¹⁷. Quanto aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando-se sua difusão e, em especial, seu discurso propalado como ‘inovador’, chamava-nos a atenção que poucos trabalhos se debruçassem a investigar as concepções que orientavam as práticas com jogos e brincadeiras no documento¹⁸.

Importava-nos, como bem marcou Larrosa (2005) inspirado por Nietzsche, destacar como as coisas chegam a ser o que são, ou seja, como, na história, os brinquedos, os jogos e o brincar se constituíram como objetos e práticas com incontestado valor educativo. Quais ações, associações e potencializações foram empreendidas, quais discursos adentraram nas instituições, no universo infantil e familiar e, principalmente, de onde advieram tais explicações e afirmações? Apoiados em Foucault nos perguntamos, quais os efeitos de poder induzidos pelo que se diz sobre os jogos e brincadeiras? Quais as relações entre esses discursos e os efeitos de poder? Por que as práticas com jogos e brincadeiras são temas privilegiados dos discursos pedagógicos? Por que e como apareceram estes enunciados e não outros?

Em função disso empreendemos uma abordagem de estudo sugerida por Varela e Alvarez-Uria (1992)¹⁹, que busca

[...] abordar o passado a partir de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente, a rastrear continuidades obscuras por sua própria imediatez, e a determinar os processos de

¹⁷ Sobre esta questão ver estudo de Kishimoto (1988).

¹⁸ Haddad (1998) comenta brevemente o caráter instrumental que assume o trabalho com jogos e brincadeiras no documento.

¹⁹ Os autores fazem tal consideração a partir dos encaminhamentos propostos por Michel Foucault ao referir-se ao método genealógico de estudo e pesquisa.

montagem das peças mestras, seus engates, para que servem e a quem, a que sistemas de poder estão ligados [...] (p. 69).

Enfim, isto significa problematizar como na compreensão moderna de infância associaram-se uma série de dispositivos, entre eles, os jogos, o brinquedo e o brincar, podendo ser reconhecidos como aparatos e práticas comprometidos com a determinação das condições de existência dos infantis e de suas formas de subjetivação.

Para realizar tal tarefa, necessário foi refinar o olhar, empenhar-nos na empreitada de fazer aparecer fatos insuspeitos, novas associações. Sim, porque muitos já escreveram sobre os jogos e as brincadeiras, porém interessava-nos outra forma de ver, de reconhecê-los, de refletir sobre seu papel e sobre as potencialidades a eles associadas. Dentro de nossas escolhas, foram fontes de inspiração os trabalhos de Michel Foucault e outros pesquisadores que partem da perspectiva foucaultiana, empreendendo estudos comprometidos em discutir o exercício do poder e sua relação com formas de saber, a partir de uma operação interpretativa sobre os textos e documentos. Além de pensar as continuidades, a intenção foi, também, descrever as diferenças, os afastamentos e as dispersões do discurso sobre o objeto estudado.

De início, para muitas pessoas e para nós mesmos, tal empreendimento exigiu uma desnaturalização do pensado e do dito sobre o tema, dessa forma, foi preciso apreender novas sonoridades sobre o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, considerando tais objetos e práticas, como produtos sociais, que podem produzir o que nós somos, construindo o ser social e cultural de uma maneira complexa e determinada. Esta compreensão implicava considerar o brinquedo, o brincar e os jogos de um ângulo diferente daquele declarado pelos discursos analisados até então nas pesquisas. Levá-va-nos à necessidade de buscar compreender a historicidade de um tema tão caro no presente, principalmente no campo educacional. Então, até certo ponto, aceitamos o conjunto discursivo que envolvia o jogo e a educação porposto pela história, para posteriormente questioná-lo, dissipando a aparente familiaridade que ronda estes objetos.

É preciso assinalar também que não desconsideramos que as crianças, muitas vezes, subvertem a lógica e o controle exercido pelos diversos meios, encontrando formas próprias e inusitadas de resistir ao exercício do poder. Essa onipotência foi combatida e problematizada pelo próprio Foucault, e a partir dele, entendemos que a socialização infantil não é apenas o

resultado dos efeitos da ação da sociedade e de suas instituições sobre a criança, havendo outros vetores incidentes, assim como outras possibilidades de interação.

Neste sentido, nossas interpretações não se apresentam como totalizantes ou acabadas. Trata-se de um revisitar reflexivo sobre um tema há muito tempo pesquisado e discutido, e que pretende lançar novos olhares e novas perguntas sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como seus possíveis significados. Isto porque consideramos que a história não tem um sentido único, e por isso o olhar que apresentamos é um dos entendimentos possíveis, dentre outros também legítimos. Assim, buscamos, seguindo a orientação de Fischer (2005), produzir um texto que gerasse inquietude, construído a partir da busca investigativa alimentada pela dúvida constante.

Tal empreendimento caracteriza uma metodologia de trabalho que privilegia a atenção aos detalhes a qual se enseja em uma forma de investigação que, menos do que produzir respostas, se concentra nas perguntas. Logo, representa uma tentativa, intensamente desafiadora e provocativa, de lançar outro olhar para coisas, objetos e objetivos, tidos como naturais e conhecidos da modernidade.

2- O CAMINHO E OS ACOMPANHANTES: DOS AUTORES E DAS TRILHAS SEGUIDAS

“A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2003, p. 12).

Ao dedicarmos uma parte de nosso trabalho para escrever sobre o percurso de investigação, queremos, desde já, alertar que não se trata aqui de apontar caminhos precisos ou limites de nosso olhar. Isso porque estes não estavam claros de início e foram se delineando com o decorrer da investigação. Procuramos sim, neste espaço, destacar os autores e ideias que nortearam nossa pesquisa e a forma como olhamos para as teorias e para o objeto de nossa investigação. Registramos que se trata de exercitar, como sugere Bujes (2002b), a necessidade de abandonar a tradição moderna de expor um modelo ou relato de pesquisa em um quadro bem arranjado e com limites estritos. Segundo a pesquisadora, com o exercício da pesquisa o objeto vai se redesenhando, ampliando, surgem novas problematizações e reconstituições, o que torna impossível a descrição precisa dos encaminhamentos adotados.

Recuperando alguns dados históricos vale assinalar que a pesquisa historiográfica da educação brasileira, desde o início, no século XIX, privilegiou estatísticas e dados quantificadores numa perspectiva positivista, onde os autores dos estudos mostravam-se imbuídos do espírito desenvolvimentista e do desejo de construção identitária da nação. Além disso, até meados do século XX prevaleceram compilações documentais e a defesa de ideais particulares sobre a educação que a apontavam como transformadora da realidade. Somente a partir da década de 80 do último século é que se ampliam os grupos de pesquisa e as investigações tornam-se mais alargadas.

Crescem com isso estudos historiográficos de diferentes perspectivas, tomando como objeto e fonte de pesquisa campos até antes inexplorados ou estudados superficialmente. A pesquisa histórica se diversifica e, hoje, tem aberto espaços em muitos campos a serem pesquisados, fornecendo amplo repertório de investigação, especialmente no que se refere à infância e aos objetos e práticas a ela associados.

Ao buscarmos reconhecer como se construiu a arquitetura discursiva em torno do papel educativo do brinquedo e dos jogos e como isso se materializou em um governo da infância situamos nossa pesquisa naquele grupo que Bujes e Costa (2005) denominam de pesquisas que atuam nas fronteiras²⁰. Tal como as autoras e outros pesquisadores deste bloco, assumimos riscos e percorremos territórios insuspeitados, pois no que se refere ao objeto de pesquisa foi necessário que suspendêssemos todas as certezas na medida em que objetivávamos expor o caráter instável, histórico e arbitrário daquilo que já se sabia sobre o tema.

Como registra Certeau (1982), o historiador contemporâneo circula nas zonas silenciosas, até antes inquestionadas. Ao perguntarmos por possibilidades, e não apenas reafirmarmos o já sabido sobre os brinquedos e os jogos, assumimos um caminho móvel e incerto, mas também iniciamos a possibilidade de esboçar outras compreensões e espaços para essas práticas e materiais e descobrir ‘novos’²¹ campos e formas de exercício do poder.

Posto isto, desafiava-nos em uma pesquisa histórica não tomar o tempo como uma sequência e sim apresentar uma apropriação pessoal de um conjunto de coordenadas. Ao desviar-nos do caminho comumente seguido, a aventura exigia que inventássemos trajetórias de pesquisa e pouco a pouco fomos desenhando novos caminhos, definindo fontes e tempos de pesquisa. Embora tenhamos conseguido até certo ponto reconhecer estes marcos eles não se apresentavam para nós como rígidos limites. Tínhamos alguma ideia de onde estávamos partindo, mas não sabíamos onde íamos chegar já que novas perguntas foram surgindo ao

²⁰ As organizadoras do livro definem o que entendem por fronteira dizendo que a idéia se refere “[...] tanto a tempos inquietantes quanto a formas de pensar, tanto a necessidades mutantes quanto ao surgimento de novas identidades [...]” (COSTA; BUJES, 2005, p. 7).

²¹ A palavra novos está aqui destacada pois entendemos que o poder presente nos jogos e brinquedos educativos e nas relações das quais fazem parte não é novo no sentido de recente, já que em nosso próprio trabalho demonstramos como há tempos seu potencial está sendo explorado pela educação. O que se apresenta como ‘novo’ são as interpretações, reflexões feitas a partir deste olhar questionador sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras educativas.

longo do percurso, levando-nos a repensar formas de circundar o objeto e apresentar sua análise.

Essas incertezas que por vezes desestabilizam e assustam os pesquisadores (e conosco não foi diferente) são essenciais para alimentar a pesquisa e tornar-nos vigilantes quanto ao caminho que pretendemos, ou pretendíamos seguir. Segundo Grün (2005), a restauração da dúvida nas investigações faz com que operemos sobre questões e temas que há muito tempo eram admitidos como evidentes. Quanto mais fazemos perguntas, mais abertos a outras perguntas ficamos, pois elas nos ajudam a manter a conversação e abrem espaço para outras formas de existir.

Trata-se de executar um trabalho com as fontes onde são separados e reunidos documentos e materiais de maneira a produzir arranjos que redistribuem as coisas, redefinem unidades de saber. Consiste em um exercício mesmo de, sem grandes pretensões, buscar descobrir, e quem sabe corrigir, rotas alteradas das noções tradicionais, colocando-se, como ajuíza Bujes (2002b), em outro ponto focal, com um olhar de outra perspectiva.

Ao propormo-nos examinar como são organizados os arranjos que fazem as coisas serem do jeito que são - no caso, do brinquedo, do brincar e do jogo - nosso olhar partiu dos usos e discursos presentes na sociedade e na escola, mas, tendo em vista o caráter histórico do trabalho, debruçamo-nos com especial interesse e atenção sobre os textos já produzidos sobre o assunto. Embora muitos deles não fossem de referência teórica denominada pós-estruturalista²², a qual orienta este trabalho, estabelecemos um diálogo com os mesmos e os lemos a partir desta perspectiva, na medida em que são discursos que falam sobre o tema escolhido.

A ‘conversação’ estabelecida com a produção já existente permitiu reconhecer contribuições, aproximações – na medida em que muitos pesquisadores tomavam para estudo a mesma fonte e o mesmo tema –, mas possibilitou, principalmente, que marcássemos diferenças, que circunscrevêssemos o objeto de pesquisa. Isto porque buscávamos empreender uma análise a partir de nossas perguntas o que nos levava a interrogar o objeto produzindo uma nova visibilidade, ou seja, como se engendrou um discurso do potencial educativo do brinquedo, do

²² Forma de interpretar e analisar a realidade e os fenômenos que rejeita a existência de uma verdade absoluta.

jogo e do brincar, e como foi traduzida tal compreensão nas práticas com os pequenos. Sobretudo, reconhecer possíveis implicações de tais formações discursivas enquanto práticas que atuam na constituição dos sujeitos.

Segundo Certeau (1982), todo estudo é uma boa contribuição para a história se avança em direção ao já pesquisado, se utiliza de outra maneira os recursos já conhecidos:

Um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um “estado da questão”, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os postos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento (p. 72).

Assim, buscamos pesquisar sobre os trabalhos que já tivessem se debruçado sobre as mesmas fontes que estávamos investigando – Revistas do Jardim da Infância e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – e procuramos reconhecer aproximações e distanciamentos entre as análises já feitas e aquela que propúnhamos. Essa foi uma etapa importante do trabalho, pois sabíamos de antemão que sobre as fontes já haviam sido produzidas reflexões que por hipótese e varredura inicial mostravam ser de perspectivas diversas daquela ora proposta, mas que nos ofereceram elementos valiosos para demarcar como era interpretado e divulgado o pensamento sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras e seu potencial educativo.

Nesse percurso de leitura do conhecido – mas em direção ao desconhecido – assumimos a postura exposta por Larrosa (2005) a partir dos escritos de Nietzsche. Este último, segundo Larrosa, nos adverte sobre o limite de nossa perspectiva, interpela-nos, ataca nosso conformismo, interroga-nos. Leva-nos a ler devagar, na profundidade, abertamente; ler o já lido de outra maneira, com novos olhos, percorrê-lo com perguntas totalmente novas. Como fomos percebendo, tratava-se de ‘ver’ o que não víamos à vista desarmada.

A objetividade, diz Nietzsche, não se consegue buscando um único ponto de vista, mas se aprende multiplicando as perspectivas, aumentando o número de olhos, utilizando formas afetivas de olhar, dando à visão uma maior pluralidade, uma maior amplitude, uma paixão mais forte. E também, um sentido da distância, da calma, da lentidão (LARROSA, 2005, p. 32).

Esse contato com o tema e com suas possibilidades de pesquisa foi essencialmente construído com o tempo, com o vagar e a delicadeza, o pensar, o sentir e o olhar que exigem a

experiência investigativa. Não quer dizer que a angústia e o imediatismo não nos tenham acompanhado; estiveram presentes em muitos momentos, mas a indeterminação dos caminhos nos obrigou a abrir espaço para a lentidão, para a suspensão da pressa.

Com esses encaminhamentos e posturas reconhecemos que nosso estudo se encaixa dentro do campo dos estudos culturais, que inclui trabalhos que transitam em zonas fronteiriças e destacam sempre a provisoriedade de suas interpretações (WORTMANN, 2005). Tal como outros estudos deste grupo, as articulações que empreendemos em nossa análise são contingentes e situadas. Buscam multiplicar olhares e incidir sobre as certezas tradicionalmente preponderantes e têm a consciência de que nem tudo é sempre dito, como destacou Foucault (2005).

Essa é uma tendência que anda nos extremos e busca caminhos menos pretensiosos, reinventando constantemente seus questionamentos e perspectivas de análise. Em Costa (2000) os estudos culturais são descritos como aqueles que “[...] inscrevem-se na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento” (p. 13). Ou seja, não se tratam de investigações com um olhar melhor ou mais esclarecido que outros, mas sim estudos que buscam *olhar com outras lentes e pensar de outra forma* o nosso mundo. Esse processo implica que se opere uma reversão nas tendências de conceber com naturalidade certos fatos, acontecimentos e arranjos da sociedade e que interpelam e atravessam a vida e as ações das pessoas.

Para Veiga-Neto (2000a) estes estudos podem ser apresentados como aqueles que partilham do compromisso de examinar as práticas culturais a partir de seu envolvimento e pertencimento à relações de poder. Esse exercício inclui, segundo Veiga-Neto (2002), certa desconfiança sobre aquilo em que historicamente fomos levados a acreditar, não aceitando automaticamente e sem problemas declarações que deram sustentação ao mundo moderno.

Seguindo essa direção, reconhecemos nesta proposta nossas preocupações acerca dos jogos, brinquedos e brincadeiras e a possibilidade de empreender um estudo que mostrasse como esses funcionam imersos em relações de poder, e também, como são instrumentos do próprio poder. Esta análise insinuava-se como desestabilizadora e nos mobilizava para uma empreitada necessária e importante à nossa realidade e momento educacional.

De acordo com Santos (2005), o campo dos estudos culturais permite fazer reflexões e questionar as leituras que se têm sobre as coisas e fatos do mundo, sobre os modos de ver. São leituras que configuram um movimento das margens, nos afastam das narrativas clássicas de entendimento/interpretação e têm o compromisso de examinar a cultura e suas práticas a partir de seu envolvimento e sua imersão em relações de poder. Por isso, as formas de análise neste campo fornecem regras e direções menos precisas para a pesquisa. Por vezes, propõem e subvertem as metodologias rigidamente estabelecidas no sentido de buscar a verdade mesma das coisas, sendo o método constituído no próprio andar da pesquisa.

Para Macedo Costa (2005), mais importante que o método que usamos em nossas investigações são as perguntas que formulamos dentro das maneiras de compreender as relações entre poder e saber. Ou seja, como nos alçamos a lançar novos olhares, novas formas de conceber um tema, escapando das amarras das grandes metanarrativas, com arbitrarias e inúmeras demarcações historicamente consagradas, e passamos a pensar em discursos, textos e análises que devem ser alvo de reflexão.

Com este propósito, partíamos da suspeição de que o papel educativo do brinquedo, dos jogos e do brincar era sustentado por discursos que indicavam relações de força e poder, remetendo-nos à compreensão de que tais práticas e objetos faziam parte do conjunto de dispositivos pedagógicos que foram tomados pela escola para colocar as crianças na ordem do poder. Interessava-nos descrever e analisar um conjunto de afirmações e práticas que sustentavam tal ideia, buscando sua origem e fundamento científico e sua disseminação na sociedade e nas instituições educacionais, bem como suas implicações ao sujeito.

Isto nos leva a assinalar que compreendemos os brinquedos, os jogos e as práticas a eles associados como parte das práticas sociais, como artefatos culturais e, sendo práticas de significação, atribuem sentidos ao mundo e ao fazer isso criam e instituem. Como objetos e práticas da cultura, com ampla circulação e aceitação, apresentam-se para nós como campo difuso e passível das sutilezas do exercício do poder.

Vários estudos e autores assinalam que a cultura e suas representações sempre exercem efeitos constitutivos sobre os sujeitos e os saberes. Vejamos nas palavras de Hall (1997) o que ele entende por cultura(s) e práticas culturais e como explica sua intersecção com os sujeitos:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (p. 16).

Os artefatos da cultura são diversos e assumem diferentes papéis em cada espaço e tempo, encontrando também formas distintas de chegar até os sujeitos e tornarem-se significativos em suas vidas. Ao dizerem, mostrarem, sugerirem formas de ação, utilização e relações, interferem na construção dos sujeitos e, também, orientam e são orientados pelos saberes a eles dirigidos ou por eles constituídos.

Assim, é bastante diversa e ampla a gama de ‘produtos’ entendidos como “textos culturais”, de acordo com Costa (2005b):

Nas análises culturais de inspiração pós-estruturalista, que dão grande importância à linguagem, a expressão textos culturais é utilizada para referir-se a uma variada e ampla gama de artefatos que nos “contam” coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos. Filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, músicas, quadros, ilustrações, bem como livros didáticos, leis, manuais, provas e pareceres descritivos, ou mesmo um museu, um shopping center, um edifício, uma peça de vestuário ou de mobiliário etc., são *textos culturais* (p. 138, grifo da autora).

Além das menções da autora poderíamos acrescentar, sem sombra de dúvida, os brinquedos e jogos. Ao mesmo tempo em que trazem conhecimento sobre o contexto em que foram produzidos, sobre quais ideias circulavam nos tempos e espaços de sua utilização, os mesmos põem em circulação novas representações, constroem sujeitos em uma direção precisa e determinada, de forma sutil, vagarosa, mas insidiosa e penetrante.

Todos esses “textos culturais” trazem embutido um significado, um discurso. Nesse sentido, é necessário entender que os saberes – sobre objetos, fatos, pessoas, enunciados - são produzidos por determinados discursos ligados, mais ou menos, ao poder e preocupados com a regulação das condutas e a construção das subjetividades. Dessa forma, dizem como são ou

devem ser as coisas, as pessoas, como podem ou devem acontecer as práticas e que objetivos devem ter.

Ganha corpo em nossa pesquisa a compreensão de Foucault (1988; 2002a) sobre o papel dos discursos na instauração dos sentidos e das coisas. As construções discursivas devem ser percebidas como *uma* forma – histórica, contingente, ultrapassável – de ver as coisas. Reconhecemos, a partir do autor, que os discursos falam das coisas, mas também as criam, governando sociedades, culturas e o próprio sujeito. Como reverberação de uma verdade, os discursos instituem saberes que definem e delimitam, por exemplo, o certo e o errado, o normal e o anormal, inserindo-se no campo das relações de poder ao indicar ações possíveis e aceitáveis, necessárias e desejáveis.

[...] gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 2005, p. 54-5).

Como enunciadores da verdade os discursos são responsáveis por sua própria sobrevivência na medida em que “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2002a, p. 35). Assim, o que dizemos está orientado por outros discursos e saberes e, ao mesmo tempo, pode tornar-se um discurso fundador de outras ações, outros saberes, por seu papel difuso e por sua sobrevivência nos enunciados e encaminhamentos dos sujeitos.

Assim, o referencial foucaultiano ilumina nosso olhar e nossa leitura, ajudando-nos a ter consciência de que tanto os textos já produzidos como o nosso próprio texto constituem-se como discursos que formam os objetos dos quais falam; um alerta portanto, como afirma Veiga-Neto (2002), para não esquecer que somos parte daquilo que analisamos. Esta consciência é importante, pois não podemos nos isentar desta rede, e do pertencimento a campos de poder e saber, uma vez que, também, produzimos com nossas pesquisas, discursos sobre as coisas do mundo. Porém, a consciência deste lugar, para o autor, é o primeiro passo

para resistir e despertar para a existência de outros pontos de vista, de outros olhares e interpretações para os fenômenos, os acontecimentos, os objetos do mundo que nos cerca.

Novamente é importante ressaltar que seguir as trilhas do pensamento de Foucault constitui-se uma tarefa bastante complexa, uma vez que suas ideias nos instigam a pensar e ver diferentemente daquilo que os outros pensam e vêem, e isto implica não seguir os rastros mais profundos e evidentes, sobretudo desvendar outros caminhos, outras pistas para as coisas do mundo. Como aponta Costa (2005a), as leituras foucaultianas oferecem “[...] uma nova maneira de se entender a importância da ordem, do poder implicado na ordenação” (p. 204), fomentando uma atividade investigativa, desafiadora, que se alça ao encoberto, ao outro lado da moeda, se assim podemos dizer.

Em verdade, não se trata de descobrir nada de novo e sim, seguir os rastros, os ecos que ressoam do outro lado, até então obscuro, mas existente, e confrontar interpretações e olhares que fazem frutificar o pensamento. Isso precisa ficar bem claro e marcado uma vez que nossa investigação não tem a pretensão de produzir ideias que assumam feições de preceito, regra, verdade absoluta.

Veiga-Neto (2000a), ao apresentar e discutir as possibilidades de articulação entre os estudos culturais e o pensamento de Michel Foucault, destaca os aspectos favoráveis que trariam as pesquisas que partem das compreensões do filósofo francês:

[...] embora seja bastante comum buscar-se na perspectiva foucaultiana as ferramentas para tão somente descrever, analisar e entender determinadas práticas e configurações sociais, justamente ao fazer isso fica-se diante da possibilidade de se articular algum novo arranjo, diferente daquele que estava sob escrutínio (p. 48).

Isso é possível porque “[...] está presente, uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiada dessas condições” (p. 48). Era justamente essa desconfiança, essa inquietação frente às práticas com os jogos e brinquedos nas instituições educativas que nos atingia. Um descontentamento com as orientações vigentes e circulantes há várias décadas sobre o papel dos jogos e brincadeiras na educação, no ensinamento de conteúdos e no centro das práticas que buscam conduzir a conduta dos pequenos. Dessa inconformidade surgiram indagações que organizadas e revistas constituem

problemática central de nosso trabalho de pesquisa, mas que não terminam com ela pois podem suscitar novas perguntas e assim novas pesquisas.

Segundo Fischer (2005), a filiação a uma linha de pensamento significa que adotamos um modo de pensar que começou com os autores que usamos, mas que é apropriado por nós de diferentes formas, assumindo contornos até certo ponto diferentes na medida em que usamos os conceitos apresentados, mas também os discutimos e questionamos ao aplicá-los ao nosso estudo. Era de nosso conhecimento, por exemplo, que Michel Foucault não escrevera sobre o papel educativo de jogos, brinquedos ou brincadeiras, mas acreditávamos que suas ideias acerca do funcionamento do poder e dos discursos seriam importantes ferramentas para se pensar também essas questões.

Assim, para Fischer (2005), pode-se dizer que fazemos viver em nossa escrita os autores escolhidos, que já não são mais eles e seus escritos, mas sim nossa escrita, nós mesmos, para além do que escreveram ou pensaram. Para que isso aconteça é necessário que ultrapassemos as aplicações imediatistas e apressadas de um autor ou de um conceito, superando usos utilitários e explicativos que muitas vezes acontecem nos textos de pesquisa. Nossa escrita precisa ser criativa e criadora, ativa; o que escrevemos diante das palavras dos autores e livros precisa representar a audácia do pensamento sobre o presente, sobre a inquietação que nos mobiliza na investigação, sobre aquilo que temos urgência em perguntar. “Para tanto, a exigência é de que façamos intervenções, que reinterpretemos, critiquemos, desloquemos, [...]” (p. 123), dando lugar ao pensamento imprevisível, revisto e refeito.

É o que procuramos fazer: questionar as certezas que instituíram modos de conceber o brinquedo, os jogos e seu potencial educativo, reconstruir as formas discursivas que moldaram esta compreensão, pensar em que circunstâncias e com que tecnologias o poder se exerce neste campo e investe no governo dos infantis. O trabalho investigativo buscou descrever e analisar os enunciados no campo do discurso pedagógico voltado para a educação das crianças de 0 a 6 anos, e as relações as quais esses enunciados são suscetíveis²³. Lembrando sempre, como assinalou Foucault (2005), que mais do que buscar a permanência

²³ Como demonstrou Foucault (2005) os enunciados têm diferenciações, estão dispersos no tempo, mas formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto.

dos temas é produtivo também demarcar a dispersão, as possibilidades estratégicas, as diversas modalidades de enunciados.

Com estes intentos, concomitantemente à apropriação das teorias, foi sendo engendrado e se sofisticando o problema desta pesquisa. Com a ajuda dos autores, de suas ideias e colocações, fomos encontrando formas de duvidar do caráter naturalizado das verdades, em que se envolvem os sujeitos infantis, especialmente, no que diz respeito ao objeto desta pesquisa, e assim produzindo novas interpretações e compreensões.

Como assinalou Larrosa (2002), não tratamos de diferenciar o que há de verdadeiro nos discursos analisados, mas sim “[...] determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico” (p. 67), ou seja, identificar como o discurso funciona.

Para Veiga-Neto e Fischer (2004) o uso de Foucault, o apoio em suas ideias, deve acontecer com a intenção de aproveitar do filósofo as ponderações que nos ajudem a pensar o mundo e aquilo que nos aflige hoje. A capacidade de Foucault de produzir novas ressonâncias, de gerar desassossego, é o que há de mais fecundo para uma pesquisa na medida em que mobiliza, perverte, subverte o pensamento. Como resultado deste processo, de busca do avesso das coisas, nossas ideias tornam-se mais abertas, mais móveis e na maioria das vezes, “desviantes” ao revolver o que já se sabia sobre o investigado, sobretudo, por utilizar, “com Foucault” “[...] elementos mais refinados, mais finos, mais microscópicos e mais produtivos para estudar o poder, as relações de poder em educação” (p. 15).

Dessa perspectiva suas interpretações nos ajudam a entender que os jogos e brincadeiras não estão isentos ou isolados do poder e das relações que este mobiliza. Os jogos e brincadeiras, por serem produtos da cultura sofrem as determinações de seu tempo e a interpretação de diversos saberes, que veem neles importantes instrumentos para colaborarem na construção dos sujeitos na modernidade. Estes mesmos saberes que se encarregam de discursar em seu favor, de enaltecer seus benefícios, cuidando para que não sejam colocados em dúvida os ganhos proclamados, são os saberes responsáveis pela produção de normas, regras e encaminhamentos que devem acompanhar o uso de tais objetos ou as ações nas práticas que os envolvem, preocupando-se para que nenhuma ação esteja fora de sua orientação e controle e, assim, evite-se questionamentos.

No entanto, um exame atento e consciente da multiplicidade de olhares e interpretações que podem ser feitas sobre os objetos e práticas constitui pontapé inicial para a desestabilização. No entender de Costa (2005a), as perguntas que emergem de uma certa dúvida e desconfiança dão sentido ao trabalho investigativo, mobilizam o pesquisador, remexem o campo de saberes, expondo incertezas e deixando espaços em aberto os quais, por vezes, até amedrontam pelas possibilidades que sugerem. Para a autora “Perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo” (p. 201). Ao contrário, se nos mantivermos presos e limitados à perguntas comprometidas com certos regimes de verdade, não escaparemos deles.

Este é um trabalho que é lento, detalhado, sem respostas prontas, isento de clichês e normalização – circundante as práticas e objetos. Um trabalho vigilante que lança olhares à proximidade, à realidade imediata, mas também vai buscar na história as raízes das compreensões dominantes sobre temas importantes para nossa atualidade.

Trata-se de um entre-lugar mesmo, da compreensão de que, ao escrever e ao pensar, nos separamos de nós mesmos, de nossas origens, de nossas lembranças, morremos um pouco; nesse mesmo instante, aparecemos, damos a ver, colocamos fugidia luz sobre algo que nos preocupa, sobre algo que dói em nossa época, sobre algo que é belo nestes tempos e paragens e talvez não esteja sendo suficientemente dito (FISCHER, 2005, p. 131).

Em suma, torna-se necessário pensar a escrita não como um lugar de verdade, mas como uma perspectiva datada e localizada sobre um tema, um objeto. Considerá-la como um ponto de vista, uma interpretação importante, verdadeira, embora consciente de sua provisoriade. Para Veiga-Neto (2002) não se trata de falar de um lugar privilegiado, mas ter como interesse a problematização das certezas e declarações, um contínuo e permanente exercício de questionamento, revisão e crítica.

Tais compreensões procuraram ser lembradas a todo o momento em nosso trabalho. A análise das fontes buscou cultivar este olhar diferenciado, seguindo a proposta de questionamento das ideias há tempos apresentadas sobre o tema. Uma desconfiança contínua das palavras, das orientações, das interpretações correntes e predominantes, com o intuito de dizer algo a partir da análise de outro ângulo, não mais verdadeiro e tampouco único. Essa postura foi muito importante durante a análise dos documentos que constituíram as fontes deste trabalho. As muitas leituras do material permitiram reconhecer as incessantes implicações do exercício do

poder por meio dos jogos e brincadeiras na educação. Sobre os materiais foi preciso exercitar nossa inventividade e criatividade, nossa sensibilidade para ver e ‘escutar’ o que muitas vezes não estava imediatamente dado.

Assim, nosso olhar às assertivas circulantes sobre o tema não gerava apenas incômodo, mas nos instigava a duvidar de seu caráter naturalizado, e nos indicava a possibilidade de superação de tais compreensões, mostrando-nos a incerteza que rondava tais objetos e práticas.

A sofisticação da análise e a abertura do pensamento são conselhos de Nunes e Carvalho (1993) para se alcançar uma renovação das explicações no que diz respeito às possibilidades, tanto de como explicar as coisas, quanto de como agir no mundo. A mudança e a desconstrução das representações – forjadas no âmbito do imaginário da produção acadêmica – que temos das teorias e das fontes, tornam-se primordiais para descortinar novos olhares.

Interromper a comodidade e os hábitos arraigados exigiu coragem e disposição para enfrentar o estranho, o não dito e/ou ocultado. Entre caminhos e descaminhos²⁴ o trabalho foi se constituindo, tomando forma, por conseguinte proporcionando novas interpretações à pesquisadora que espera tenham continuidade com os leitores.

²⁴ Termo usado por Bujes (2002b) ao discutir como o trabalho investigativo proporciona momentos de desencaminhamento, que por vezes nos trazem a sensação de que voltamos à estaca zero.

3- INFÂNCIA, JOGOS E BRINCADEIRAS NA HISTÓRIA: REVISITANDO COMPREENSÕES E INVENÇÕES

“[...] a verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (LARROSA, 1998, p. 194).

3.1- A infância na história moderna: construção e apoderamento

A partir dos objetivos de nosso trabalho acompanhamos muitos discursos e encaminhamentos que ao longo da história foram construindo e justificando uma nova ideia de infância, consolidada na modernidade, desencadeadora de uma série de dispositivos pedagógicos e de controle os quais orientam as práticas com/das crianças.

Neste sentido, uma breve retomada da história da infância ganha importância em nosso trabalho para mostrarmos a associação estabelecida na modernidade entre infância, brinquedos e jogos, e educação. Além disso, uma revisão da literatura sobre o tema torna-se imprescindível para estudos comprometidos com a história da educação, buscando inclusive apontar diferenças nas compreensões e abordagens feitas sobre a infância e sua educação. Como, acertadamente, aconselha Bujes (2005), “Uma investigação sobre a infância e os fenômenos que a ela se associam deve se centrar não no que ela e eles são, mas como se constituíram de tal maneira” (p. 187).

A pesquisadora também alerta que ao falar da infância devemos ter consciência de seu caráter fugidio, de sua complexidade e dos múltiplos sentidos que adquire em cada contexto, em cada cultura, em cada época. Todavia, a despeito destas características, o lugar comum sobre a infância é sua visão idealizada, pura e inocente, que aparece na maioria das análises deste período da vida. Como assinala Almeida (2006), tal olhar sobre a infância, sedimentado na modernidade, a reconhece como um período livre das asperezas do mundo.

Considerando os efeitos dos discursos que se constituem sobre a infância, é coerente falar da invenção da infância moderna, ou, como destaca Kohan (2003), da infância como sentimento e como saber e poder, no jogo das relações da modernidade. Uma leitura atenta aos estudos

sobre a história da infância na época moderna permitiu-nos identificar a construção/invenção de uma ideia de infância frágil e indefesa, a qual foi associada a uma série de estratégias utilizadas e justificadas para a proteção desta infância, sua educação e bem estar.

Inclusive, torna-se necessário neste espaço esclarecer o que entendemos por infância e criança. Neste sentido comungamos com Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) que apresentam a *infância* como uma concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, e a *criança* como o sujeito real que vive este período. Como apontam, “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p. 15).

Contudo, é preciso lembrar que as ideias que temos de criança e infância, em geral, não representam com exatidão as características que as acompanham, uma vez que a forma de nos referirmos a elas, de compreendê-las, é bastante particular e diferenciada na história e nas sociedades, e também porque a linguagem é sempre limitada e insuficiente para apresentar por completo as coisas, pessoas e fatos do mundo. As explicações científicas das quais nos apoderamos para explicar uma fase da vida (infância) ou as características de um determinado grupo de pessoas (crianças) são constituídas por discursos que muitas vezes não expressam a infância e as crianças tal como elas são, mas que as constroem a partir de um ponto de vista e, dessa maneira, nos oferecem explicações limitadas de acordo com determinadas concepções.

O conceito de verdade também é relevante para a análise da ideia de infância construída historicamente. Como assinalou Foucault (2003), é preciso entender a verdade como um conjunto de procedimentos que produz, põe em circulação e em funcionamento os enunciados, estando circularmente ligada à sistemas de poder. De fato, parece que desta compreensão torna-se prudente investigar que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos e qual é seu regime interior de poder.

O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, suscetíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos (FOUCAULT, 2003, p. 4).

Nos regimes de verdade a linguagem adquire significativa importância. Segundo Rose (2001b), as análises são mais instrutivas quando se concentram sobre o que a linguagem faz e não apenas no que ela significa. Dessa maneira, seria possível identificar quais pensamentos ela coloca em conexão, que vínculos instaura e quais desqualifica, compreendendo como o discurso funciona e atua na produção das pessoas.

No entender de Ó (2003) o discurso descreve sujeitos e práticas, assim como todas as coisas do mundo de modo que “[...] é sempre um problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo” (p. 9). A criação e circulação de textos, de interpretações fazem com que a história e suas formas de produção precisam ser melhor investigadas e traduzidas. Uma vez que a linguagem disponibiliza mecanismos predispostos a certos tipos de intervenção a organização das informações e sua difusão não correspondem a uma função neutra e sim inscrita na realidade da qual este processo faz parte.

Silva (2002) assinala que a “virada lingüística” expõe as categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, esse entendido como um conjunto de dispositivos que definem a realidade. Com isso, a visão da linguagem como neutra e transparente na representação da realidade é redefinida, sendo reconhecida como parte central da definição e constituição das coisas sobre as quais se fala, inclusive na arena educacional: “As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas” (p. 254).

É preciso pois identificar a linguagem com o poder, uma vez que ela não é apenas um sistema de signos para a representação da realidade ou expressão da subjetividade, mas constitui o modo primeiro de experimentar o mundo, devendo a verdade apresentada ser posta em dúvida. Na educação é uma constante a produção e imposição de verdades por meio dos discursos pedagógicos e de seus enunciados imperativos. Segundo Larrosa (1998) é preciso reconhecer

[...] que a verdade comporta-se, demasiadas vezes, como uma senhora discreta, sociável e piedosa, cheia de boa vontade, a serviço da cultura, da moral ou do Estado; que a verdade não pode se separar da “política da verdade”, ou seja, das lutas para impor as regras do “jogo da verdade”, para mantê-las se submetendo a elas ou para pervertê-las e utilizá-las ao arrepio, para inventá-las e mudá-las (p. 133).

Dessa perspectiva, reconhecemos que as interpretações dos fenômenos e acontecimentos que envolvem a infância variam de um contexto para outro, de uma época para outra, e falam de infâncias de crianças diferenciadas, produzidos em vista de um discurso. Logo, é necessário que estejamos atentos aos significados dados a este período da vida, reconhecendo que não representam por completo a realidade vivida pelas crianças, já que foram escritos por vários autores – historiadores, pais, jornalistas, educadores, médicos, juristas, psicólogos, dentre tantos outros.

[...] os significados de criança e de infância que guiam nossos atos cotidianos são constituídos nos jogos de linguagem e os vocabulários que utilizamos para expressá-los não têm a capacidade de descrevê-las fiel e transparentemente. [...] as ideias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades; as palavras que usamos para descrevê-las, para atribuir-lhe um sentido, não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas (BUJES, 2005, p. 189).

Narodowski (2001), em uma investigação sobre a infância, do ponto de vista histórico e filosófico, a apresenta como uma construção histórica da modernidade. O autor salienta que, do ponto de vista dos historiadores, há uma identificação da infância como um fenômeno histórico e não natural. Ou seja, a infância não existiu sempre, sua ‘produção’ esteve atrelada a interesses sociais que se fizeram presentes em uma série de campos de saber e instituições, reforçando, assim, os objetivos e intenções da era moderna. A Pedagogia, por exemplo, assume, explicitamente, a tarefa de organizar práticas e instituições no sentido de condução dos infantis de maneiras bastante determinadas e que, na maioria das vezes, se valem da sutileza do poder.

Ao discutir a produção do sujeito infantil na modernidade e sua imersão no jogo entre infância e poder Dornelles (2005) trata da infância “[...] como produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento” (p. 12). Segundo ela, esta administração acontece por meio de forças que não pertencem a um mesmo espaço e nem são da mesma potência ou magnitude. Assim, a história da infância é marcada por diferentes interpretações, que adquirem significação ao dela se apoderarem.

Sobre a infância incidem forças advindas de vários campos, poderes capilarizados e formas de condução que recaem sobre todos os âmbitos da vida das crianças. As crianças são

contornadas e atravessadas em inúmeros locais, em diferentes momentos e de diversas maneiras a partir e por meio de “um feixe de relações de poder”²⁵.

Steinberg e Kincheloe (2001) também corroboram com a ideia de que a infância é um artefato social e histórico e não uma simples entidade biológica. Para eles, o conceito de criança é uma classificação específica dos seres humanos, uma criação da sociedade, de modo que sobre a infância atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) a infância é um objeto histórico plural, o que se verifica pela extensa variedade de nomes dados à infância e pelas diferentes determinações sobre sua duração, ao longo dos tempos e sociedades. As questões sociais, raciais e de gênero também contribuíram para o ordenamento do campo em estudo, definindo o que, agora, entendemos por diferentes infâncias, com suas diferentes características.

Do ponto de vista de Ariès (1981), até o início da época moderna não existia o conceito de infância e, segundo ele, foi só a partir do século XVII que a criança começou a ter maior valor e ser representada sozinha nas imagens por ele analisadas. Porém, a aproximação entre pais e filhos, ainda acontecia de forma tênue e indecisa, sendo os últimos considerados por muito tempo como coisas e não pessoas.

Ariès e outros autores comungam que é na modernidade que se desenvolve a consciência de diferentes períodos da vida, no entanto vários outros estudiosos (CORAZZA, 2002; DORNELLES, 2005; KOHAN, 2003) apontam que tal consciência existiu, em maior ou menor medida, desde a antiguidade, nas mais diversas culturas. Estes últimos acreditam que Ariès generaliza, nivela realidades distintas, coisas que não podem ser desconsideradas em interpretações históricas.

Assim, seguindo a orientação dos pesquisadores acima citados e outros mais, é justo considerar as teses e ideias de Ariès, desde que isso seja feito com ponderação para evitar extremismos e generalizações, tendo a consciência da importância de suas formulações para os estudos sobre a história da infância. A saber, não podemos desprezar seus escritos, mas também, de modo algum, tomaremos como universais e/ou acabados.

²⁵ Expressão usada por Corazza (2004) ao discutir o dispositivo de infantilidade cunhado na sociedade moderna.

De acordo com Greive (2004), para compreender a infância em determinado contexto histórico é necessário ir além de uma lógica supostamente natural, de evolução no entendimento das etapas da vida. É preciso entender porque a sociedade adulta passou a reconhecer e perceber a criança como um outro distinto, em quais situações e necessidades socioculturais isso teria ocorrido, enfim, com que objetivos o tempo social da infância foi fixado e diferenciado. Para ela, neste processo de diferenciação das gerações foram essenciais as distinções de comportamento e de classe social, que vieram acompanhadas da ampliação das produções sobre a infância e a criança como objeto de conhecimento.

Os estudos sobre a história da infância também apontam para a construção da concepção de educação que a acompanhou. Ariès (1981), em sua análise, destaca que a preocupação da modernidade com a infância traz também a preocupação com a sua educação. A concepção educativa do final do século XVIII e início do século XIX compreendia a necessidade de preparar a criança para a vida adulta, por meio de uma disciplina constante e rigorosa, conseguida mais facilmente nas instituições. A infância foi valorizada em grande parte por seu potencial educativo e de intervenção do qual seria alvo.

Os modos de governar a população infantil foram sendo construídos, descritos e aperfeiçoados, sob a ideia de vulnerabilidade que acompanhava as crianças. Sendo cada vez mais escrutinadas e descritas pelos saberes em expansão (Pedagogia, Psicologia, Medicina), as crianças, tornam-se, assim, alvo do poder, que adquire maior amplitude e disseminação quando investido sobre o grupo – os infantis, a infância.

A sujeição dos corpos e o controle das populações são analisados por Foucault (1988) que aponta a viabilidade de tais investimentos, numa dinâmica que ele chama de biopoder²⁶. Para ele, verifica-se, principalmente, a partir do século XVIII, uma série de agenciamentos concretos que se traduzem em uma anatomia política do corpo humano (disciplinarização) e uma bio-política da população, através de controles reguladores: “O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (p. 133).

²⁶ Segundo Corazza (2004) os corpos infantis investidos pelo biopoder terão suas vidas calculadas e cairão no campo de controle do saber e de intervenção do poder.

Disso decorre que no século XIX e XX, juntamente com as inúmeras transformações em vários campos da vida social, intensificam-se também as ações e propostas dirigidas à infância. É neste contexto que Narodowski (2001) aponta a construção das instituições escolares como dispositivos para encerrar a infância e a adolescência, educando, disciplinando, instruindo o corpo e a mente. Na acepção do autor, é o discurso pedagógico que opera e fornece os sentidos sobre a infância.

Na composição das relações de poder a educação é um dos elementos dotados de maior instrumentalidade por permitir articular uma grande variedade de estratégias. Na preocupação com a educação da infância que se intensifica no século XIX a criança é alvo privilegiado do poder e também ponto de fixação dos empreendimentos do saber, num processo que trata, sobretudo, da própria produção da infância.

Segundo Farias (2005), no Brasil, assim como na Europa, as iniciativas de educação voltadas para a infância surgem com a valorização da criança como riqueza e possibilidade de progresso da nação. A infância, facilmente moldável, é considerada o momento ideal para a aculturação, empreendida primeiramente pelos jesuítas e presente até hoje nas propostas para a educação infantil.

Este papel institucional, que é orientado pelas teorias e propostas que falam da/sobre a infância, é também reconhecido por Dornelles (2005):

A criança passa a ser cada vez mais capturada pelas instituições e interditada em suas atividades pelos moralistas e reformadores. Isto pode ser observado com relação aos jogos e diversões junto aos adultos, estes passam a legislar as atividades das crianças [...]. Mesmo quando adotados, como no caso dos programas educativos dos jesuítas, as danças, os jogos e as representações teatrais são orientados e vigiados com o propósito de “cultivar” o corpo e o espírito das crianças (p. 32-3).

Neste contexto, analisando a história da educação, reconhecemos como alguns pensadores tiveram grande importância na configuração do papel da educação, das instituições educativas e de seus professores. Narodowski (2001) faz a análise do discurso pedagógico comeniano, o qual considera fundamental para a conformação da Pedagogia moderna. Tendo a infância como ponto de partida e de chegada a Pedagogia obtém na mesma “[...] seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais” (p. 21), erigindo-se como um grande discurso em estreita

conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade igualmente esperada. Tais formulações imprimem e sedimentam o discurso da racionalidade e da ordem no que diz respeito à infância e sua educação.

Para Dornelles (2005) e também Narodowski (2001), as ideias de Rousseau no século XVIII produzem um sujeito infantil moderno, educável, controlável e governável, trazendo uma nova concepção de infância. Seu compêndio é rico em normas de vigilância, minucioso, perspicaz em detalhes sobre o controle e disciplinamento das crianças. As minúcias de sua pedagogia preconizam modos de educar as crianças de acordo com a sua idade e desenvolvimento, pensando a educação como interiorização de normas que atingem as ações em seus mínimos detalhes.

Assim, para os autores, as orientações sobre educação advindas de Rousseau consagram a infância moderna, pois se constituíram em um discurso de verdade que produziu amplos e profundos efeitos na compreensão e condução da infância. Isso se deu de forma diversa por meio das ideias dos pensadores, sendo importante, por exemplo, marcar as diferenças na concepção de infância de Comenius e Rousseau. O primeiro buscou descrever minuciosamente como ensinar e como aprender, sem a pretensão de refletir profundamente sobre a infância, fato este que Rousseau propõe explicitamente. Vale lembrar, no entanto, que as ideias de Rousseau foram consideradas liberais demais e até hoje criam grandes conflitos com os defensores da educação diretiva no sentido mais tradicional.

A partir dessas concepções podemos compreender que a infância foi considerada momento propício para a escolarização, para a educação, por sua maleabilidade e capacidade de aprender. Isso deveria ser aproveitado e potencializado pelos professores, que dispunham de grande poder e de variados instrumentos para interferir em todas as esferas da vida da criança, para moldar seu comportamento, seus hábitos, suas formas de pensar, de agir, incluindo-se aí sua maneira de relacionar-se com os jogos e brincadeiras.

Este exercício ininterrupto do poder por meio das relações de que participam os sujeitos tem papel determinante na constituição das subjetividades, tendo cada vez mais alcance pela disseminação da institucionalização da educação das crianças. Nesses espaços, segundo Foucault (2002b), o corpo é objeto e alvo do poder, sendo manipulado, treinado, modelado, tornado obediente, através de uma anatomia política. A maquinaria de poder que captura os

corpos dos indivíduos é calculada, mas se exerce sutilmente e, no caso da educação infantil, podemos dizer que foi justificada como assistência necessária às crianças por sua fragilidade e carência. Em função disso, educação e disciplina andam juntas e, assim, se fortificam e intensificam, justificando-se mutuamente.

Com este entendimento é necessário reconhecer que o assistencialismo que visivelmente marcou o início dos atendimentos dirigidos à infância não esteve desligado de intenções educativas, em termos de ordenamento e disciplinarização. Kuhlmann Jr. (2002; 1998; 1996) ressalta a coexistência de objetivos educacionais e assistenciais nas instituições modelares da sociedade civilizada, na medida em que o atendimento previa a aquisição de hábitos de obediência e ordem, concretizando-se formas de controle e configurando-se em um assistencialismo dirigido especialmente aos pobres, com um projeto educacional para formar sujeitos para uma cultura de maior submissão e silêncio.

Podemos compreender, portanto, que a institucionalização surgiu para melhor governar os infantis. Governo, aqui, entendido, de acordo com Foucault (2003), como técnicas e procedimentos orientados para conduzir a conduta dos homens, abarcando modos de ação mais ou menos calculados para intervir e estruturar a ação dos outros, dirigir suas condutas. As experiências vividas pelas crianças nas instituições configuravam-se em momentos de educação e vigilância, que se implicavam mutuamente e tinham a potencialidade de produzir sujeitos dóceis e disciplinados.

As primeiras instituições de educação infantil representaram uma intensa articulação dos adultos em torno da infância e sua educação já que o cuidado com a infância e sua educação era proclamado como um dos elementos para o progresso da nação. A partir da segunda metade do século XIX é a pedagogia froebeliana²⁷ que passa a orientar as instituições, inclusive no Brasil. Considerando a criança como “sementeira do porvir”, postulava que ela deveria ser educada e dirigida para que crescesse e “desabrochasse” em um ser humano bom e desenvolvido.

Para Kohan (2003), a escola empreende uma produtividade social, com seus complexos dispositivos de poder, com marcos de confinamento e reclusão, exercendo a disciplina como

²⁷ O primeiro jardim de infância foi criado por Froebel na Alemanha em 1840, sendo que estas instituições difundiram-se por todo o mundo, principalmente a partir do início do século XX.

instrumento de poder-saber. Neste sentido, o que fazemos, percebemos, dizemos e pensamos na escola faz parte de um complexo jogo de práticas que gera as condições para que sejamos o que somos. Ou seja, as escolas têm uma intencionalidade formadora, que busca não só transmitir conhecimentos, mas também formar pessoas produzindo comportamentos.

De acordo com Dornelles (2005), a necessidade de conhecer para administrar faz surgir no século XIX as ciências humanas, com um tipo específico de saber e configurando-se como um dispositivo de governo. A partir desses saberes “[...] é que se desenvolvem as ações sobre o corpo, a normalização do prazer e a regulação das condutas” (p. 52-3). A autora destaca também que “Ao serem objetivadas, as crianças são capturadas pelos discursos que as nomeiam, são sujeitadas às diferentes normas e leis produzidas pelos saberes das Ciências Humanas, por seus discursos de ‘verdade’” (p. 55).

Diversos estudos relatam que estão em lugar de destaque nas instituições educativas da primeira metade do século XX os preceitos médicos e as orientações da Psicologia, que produzem divisões entre os normais e os anormais, os sadios e os doentes, categorizando, separando e classificando as crianças²⁸. Abridadas dentro do discurso higiênico e psicológico, vinculavam-se sobre as crianças ações diretas como evitar, atenuar, corrigir, conservar, sendo a Psicologia e a Medicina justificadoras e delimitadoras dos campos de intervenção.

Para Veiga (2004) e Dornelles (2005), os estudos de ciências como a Psicologia e a Pedagogia lançam um olhar científico sobre a criança, construindo novas formas de educar ao divulgar normatizações sobre como se comportar, reagir, ser saudável, contribuindo assim para comparar e categorizar as crianças e suas potencialidades, interferindo diretamente em suas formas de ser.

Na modernidade a racionalidade toma conta da infância e a produz. Tudo passou a ser minuciosamente explicado, justificado e tais argumentos invadiram a vida das crianças em todos os sentidos e nos diferentes espaços. Os textos foucaultianos nos ajudam a entender que sobre a infância o poder opera, produz verdades, projeta desejos e antevê comportamentos. Nessa direção, as verdades propagadas sobre a infância e como agir sobre ela são

²⁸ Para maiores detalhes sobre o papel da Medicina e da Psicologia no ordenamento infantil ver Gondra (2000) e Kuhlmann Jr. (2002).

empreendimentos comprometidos com o poder, com seu exercício, com a produtividade que o acompanha.

Para Larrosa (1998) na razão técnico-científica que domina nosso mundo prevalece um modelo positivo de verdade, com relação entre proposições e fatos:

A verdade positiva não é outra coisa senão o modo como nossos saberes determinam o que são as coisas que eles converteram em seu objeto de conhecimento. Desse ponto de vista, a verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir (p. 194).

Submetidas a intervenções continuadas, o futuro idealizado e prometido às crianças seria alcançado; representações de uma infância saudável e moralizada são associadas à ideia de progresso futuro. Como máximo problema social, a infância deveria ser ajudada, corrigida, guiada, por meio de esforços combinados (casa, asilos, escolas - incubadoras do amanhã). Assim, a proteção e o cuidado à infância no início do século XX representaram um investimento para gerar/produzir sujeitos que pudessem integrar-se produtivamente ao mundo do trabalho (GONDRA, 2000).

Neste processo moderno de construção histórica e cultural da ideia de infância a Psicologia e a Medicina, como ciências, firmaram-se como autorizadas a falar sobre a criança e tiveram importante papel como formas particulares de falar a verdade sobre o ser humano (em especial a criança) e o melhor modo de agir sobre ele. Segundo Rose (1998), ao falar sobre a criança, ao identificar certas características, ao torná-la observável, dizível, as ciências psicológicas permitiram o controle da infância. Como saberes, tais ideias tornaram-se fundamentais para governar as crianças ao agir sobre sua subjetividade de forma indireta, orientando escolhas, desejos e condutas dos indivíduos. Instauram-se suposições sobre a criança e seu desenvolvimento as quais são tomadas para classificar, normalizar, enquadrar os pequenos. Na interpretação do autor, o campo científico da Psicologia, marcado por posições determinadas sobre a infância, exerceu e exerce amplo poder no campo educacional.

Como ação efetiva, o século XX vivenciou uma lenta expansão das instituições de atendimento à infância, e também uma época profícua em formulações legais, movimento acompanhado pelo Brasil. Das origens da institucionalização até a atualidade modificaram-se nas práticas educativas as formas de controle de disciplinarização, mas os mesmos objetivos

persistiram e se sofisticaram constantemente, adquirindo cada vez mais caráter de neutralidade e naturalidade, e com isso produzindo discursos de justificação.

Levando-se em conta a necessidade de considerar que nem sempre os avanços são positivos, Bujes (2005) destaca que criança e infância são, cada vez mais, o foco de tecnologias de poder. Seja na escola, na família, com os amigos, pela mídia, pelo professor, pelos jogos ou pelas brincadeiras as crianças são um alvo constante dos discursos de verdade e dos artefatos que as constroem, modificam e governam. Vale destacar, no entanto, que na época moderna, em especial no século XX, a intensificação dos discursos sobre as crianças, contraditoriamente, “[...] negligencia suas mais elementares condições de vida, atribuindo à escola a responsabilidade singular e coletiva de introduzir a criança em um mundo dirigido por adultos” (ALMEIDA, 2006, p. 7).

A explicitação de algumas das estratégias que envolveram a infância nestes últimos séculos encaminhou-nos para a compreensão de que como a infância é resultado de uma construção discursiva. Juntamente com as formulações sobre suas capacidades, potencialidades e comportamentos foram surgindo uma série de instrumentos, de mecanismos, de práticas, de diversas naturezas como, por exemplo, a educativa, a econômica, a midiática, dentre outras. Reconhecer como funcionam e como se potencializam essas ações e pensamentos torna-se imprescindível aos estudos que se debruçam sobre a infância e os fenômenos a ela associados

3.2- O jogo, o brincar e as brincadeiras: elementos potenciais

Juntamente com o levantamento das principais ideias sobre a infância veiculadas na história apresentou-se como importante para nossa pesquisa o reconhecimento do que se falou sobre jogos, brincadeiras e brincar, das compreensões que tais palavras evocam. Como atividades associadas à infância, requerem sempre uma atenção especial e precisam ser investigadas em seus múltiplos aspectos.

Ao reconhecermos os vários significados atribuídos ao jogo e às brincadeiras é preciso neste momento marcar nossa compreensão acerca dos termos, uma vez que é partir dela que

estaremos desenvolvendo as reflexões em nosso trabalho²⁹. Apoiados nas noções explicitadas pelos autores consultados, e, posteriormente descritas, entendemos o jogo como uma prática social (que varia de acordo com cada sociedade), inserida em um conjunto de regras aceitas, acordadas ou construídas pelos parceiros que jogam, podendo para concretizar-se, utilizar materiais com função lúdica. Essas características estão intimamente ligadas ao uso que se faz das regras e dos objetos, as práticas ou sugestões de práticas que acompanham as atividades denominadas jogo e é neste ponto que se concentra nossa investigação.

As brincadeiras vivenciadas pelas crianças caracterizam-se para nós em atividades que pressupõem envolvimento, adesão, imaginação, participação do grupo, podendo estar apoiadas em brinquedos/objetos ou não. Elas representam o brincar concretizado, a ação da criança, o compartilhamento de experiências e podem acontecer individualmente ou em grupo.

Neste sentido, o jogo, o brincar e as brincadeiras não se encaixam em um discurso que os torna funcionais, que os coloca como recursos a serem utilizados para ensinar alguma coisa. O entendimento acima exposto se diferencia da concepção que enxerga nos jogos, nos materiais e nas atividades que os acompanham valores educativos, fins instrucionais, para ensinar conteúdos, comportamentos ou hábitos. Reconhecemos, com isso, que é o investimento, a lógica educacional que atribui significações diversas aos jogos e brincadeiras, de acordo com seus usos ou orientações para uso, essas apoiadas em intencionalidades no que se refere À formação dos sujeitos infantis.

Desta forma, neste espaço julgamos importante apontar, brevemente, como os jogos, o brincar e as brincadeiras foram percebidos, explicados e apresentados na história e como foi indicada sua ligação com a educação em épocas anteriores à concepção de Froebel (século XIX) e às orientações da Psicologia (século XX). Para isto, recorreremos a uma série de autores que já escreveram sobre tais atividades, revelando suas compreensões históricas e as práticas sociais que envolviam tais ocupações.

²⁹ Ao expormos nossa compreensão não pretendemos que ela seja considerada como a única legítima, e sim que explicita nosso entendimento e o sentido que tais atividades têm para nós. Esta conceituação apresenta-se, pelo contrário, como fugidia, incompleta e inacabada dada a complexidade e amplitude que caracterizam tais termos.

Buscando apresentar as compreensões que o termo jogo evoca, enveredamos pela história para delinear³⁰ o que se entendeu por esta palavra, como foi reconhecida e que significados lhe foram atribuídos. De início assinalamos, como já o fizeram outros autores (BROUGÈRE, 2003; KISHIMOTO, 2000), que não há consenso sobre essas questões, o que nos revela uma multiplicidade de ações nomeadas por este vocábulo, sendo também múltiplos os significados que são atribuídos ao jogo.

Em nossa realidade, por exemplo, falamos muitas vezes indistintamente de jogar e brincar, referindo-nos à atividades realizadas por crianças as quais apresentam um conteúdo lúdico: jogar e brincar – um jogo de tabuleiro, amarelinha, um jogo de bolinhas de gude, um jogo de pega-pega, brincar de casinha, de boneca, com carrinhos, de bola, jogo de futebol, etc.

Kishimoto (2000) diferencia jogo – um fato social, que apresenta um sistema de regras para sua utilização e inclui vários fenômenos e objetos – de brinquedo e brincadeira:

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a *brincadeira*? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação (p. 21).

Diversos autores (MACEDO; MACHADO; ARANTES, 2006; HUIZINGA, 2001; BROUGÈRE, 2001; 2003) afirmam que os jogos e brincadeiras, dos mais diversos tipos, foram e são atividades presentes na vida de todos os seres humanos, desde sempre. Como práticas sociais, os jogos se modificam de acordo com a cultura e os costumes estando, no entanto, sempre presentes no cotidiano das pessoas, em especial das crianças.

Brougère (2003), ao se propor a investigar os discursos que relacionam jogo e educação, reconhece que a noção de jogo precisa ser o ponto de partida de tal estudo. Desta forma, o autor inicia sua obra destacando que a ideia de jogo varia de acordo com autores e épocas, bem como sua utilização e as razões para seu uso. Ao se propor a apontar os significados, os sentidos atribuídos à noção de jogo, identifica que uma série de atividades diferenciadas é denominada jogo, o que torna esse vocábulo polissêmico e ambíguo.

³⁰ É importante destacar os limites de nossa abordagem uma vez que não é nossa pretensão inventariar a amplitude de usos e significados que os termos evocam, mas expor as considerações mais frequentes que se remetem a eles, principalmente em época anterior à Froebel.

Nesse sentido, segundo ele, torna-se importante explorar o funcionamento da linguagem descobrindo as representações associadas à palavra. Em sua análise, indica que o jogo é visto como situação lúdica que varia de acordo com o emprego da linguagem, como sistema de regras e como objeto (material de jogo). Assim, as situações são ou não interpretadas e nomeadas como jogo de acordo com o ponto de vista em que são analisadas e, assim, “Um mesmo termo pode ter significações muito diversas de acordo com seus usos” (BROUGÈRE, 2003, p. 20).

Esta constatação se aproxima das palavras de Huizinga (2001) para quem a existência do jogo é inegável, porém é difícil apontar todas as atividades que a palavra evoca nas diferentes línguas e culturas. Seu estudo aponta que “Nas línguas européias modernas a palavra ‘jogo’ abrange um terreno extremamente vasto” (p. 42), e nem sempre coincidente em suas referências, o que seria lícito e compreensível. O autor toma o jogo “[...] como forma específica de atividade, como forma “significante”, como função social” (p. 6). Da mesma forma Kishimoto (2000) argumenta que uma conduta pode ser jogo ou não em diferentes culturas e isso dependerá do significado a ela atribuído³¹.

Ao reconhecer a impossibilidade de definição exata do termo Huizinga (2001) se dispõe a descrever as características principais do jogo e chega a uma noção, assim explicitada:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (p. 33).

Dessa perspectiva, como manifestação autêntica e espontânea, dominada pela incerteza e pelo acaso, o jogo se realiza tendo em vista uma satisfação, mas também para escapar da vida cotidiana que lança mão da imaginação, do faz-de-conta. Junto com tudo isso se apresentam as principais características do jogo: a pressuposição da liberdade, o gosto pela ação. Contudo, essa caracterização do jogo parece ter sido suplantada por uma série de outras compreensões, principalmente quando adentramos a esfera educativa.

³¹ A autora cita como exemplo o uso do arco e flecha pela criança indígena. Para a comunidade indígena é uma atividade ligada ao preparo para a arte da caça e da pesca, necessárias a sua subsistência. Contudo, aos olhos de um observador externo ao grupo, atirar com arco e flecha em pequenos animais parecerá mais uma brincadeira.

Sutton-Smith (1986) entende o brincar como uma construção social que se modifica ao longo dos tempos e culturas, mas que garante em todos os espaços a liberdade da criança de tomar decisões, de participar e assim se envolver. Contudo, segundo o autor, historicamente fomos vendo as brincadeiras se tornarem uma atividade controlada, sendo sua utilização ligada a fins que não fazem parte das intencionalidades infantis, como os do campo pedagógico. Em sua análise salienta que na esfera educativa o que foge ao previsível deve ser eliminado, revelando a preocupação como o aspecto desestabilizador das brincadeiras o que não combina com as regras e normas previamente declaradas pelas instituições educacionais.

Ao apontar como o jogo assume configurações diversas nas sociedades e culturas Brougère (2003) lembra que para os romanos o jogo representou um espetáculo, com características de rituais religiosos. Quanto aos gregos, a noção representa concursos, cerimônias de iniciação, competição, exercícios guerreiros e teatro; está do lado da inutilidade, mas também da seriedade por integrar-se à religião. Já para os astecas a noção remete a espetáculo, a gasto de energia em proveito de sua renovação. Diante disso, “Em suma, cada sociedade determina um espaço social e cultural onde o jogo pode existir legitimamente e tomar sentido” (p. 49).

Com base em Kishimoto (2000) reconhecemos que na Antiguidade os jogos foram considerados hábitos superficiais, sem utilidade e mal vistos aos olhos daqueles comprometidos com coisas importantes, limitando-se a momentos de recreação e ao relaxamento. Na Idade Média o jogo também não aparece de forma positiva, sendo considerado não-sério. A autora assinala que até antes do romantismo vigoraram três concepções sobre a relação entre jogo infantil e educação: “[...] (1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e; (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis” (p. 28). Com o Renascimento o jogo passa a ser visto como atividade indicada para ensinar conteúdos nas escolas.

Dessa forma, podemos inferir que o papel educativo dos jogos e brinquedos é reconhecido em discursos concebidos há séculos. Manson (2002), ao falar da entrada dos brinquedos nos tratados sobre a educação, analisa nos textos de Comenius e Locke, do século XVII, as ideias apresentadas sobre os brinquedos. Na obra de Comenius são identificadas poucas passagens dedicadas aos jogos e aos brinquedos, sendo os mesmos apresentados como importantes e benéficos para a criança, a fim de que ela possa compreender as coisas e o mundo que a rodeia.

Já Locke teria sido mais contundente em seus escritos ao afirmar que as crianças deveriam sim ter objetos para brincar, mas que estes deveriam ser poucos e seu uso deveria ser controlado. A paixão pelos brinquedos necessitaria ser vigiada pelos professores e controlada pelos pais. Manson evidencia que Locke, ao mesmo tempo que considera o jogo como atividade normal e necessária da infância, também o considera inútil. Por isso, os desejos das crianças deveriam ser desviados para um trabalho útil, que substituiria a distração oferecida pelos brinquedos. Como os brinquedos permitiriam manipular os mecanismos da alma infantil o educador deveria utilizá-los, mesmo que fossem coisas dignas de pouca consideração. Por si só não possuiriam uma virtude educativa, mas como ajudavam a formar o espírito deveriam estar na atenção dos educadores. Os jogos físicos também são citados por ele, pois seriam úteis para praticar o exercício. Logo, os jogos e brinquedos deveriam ser instrutivos e servir à educação e assim estes materiais passaram a ocupar cada vez mais espaço nas escolas e na vida das crianças.

Kishimoto (2000) apresenta as compreensões sobre o jogo de Rabelais e Montaigne para quem o caráter educativo de tais atividades é destacado, sendo considerado como instrumento importante para ensinar conteúdos.

Percebe-se que a partir do período romântico, juntamente, com a modificação da visão de criança, altera-se também a noção de jogo, que passa a ser encarado como portador de valores positivos e é associado à infância e sua educação:

[...] podemos, à guisa de hipótese, considerar que por trás da palavra existe uma esfera de significações variadas, inseridas simultaneamente em um sistema já antigo de oposições, isto é, de definições puramente negativas (em relação ao trabalho, à seriedade, à utilidade) e uma rede de analogias positivas que leva cada vez mais adiante, de metáfora em metáfora, ao uso legítimo do termo (BROUGÈRE, 2003, p. 32).

Reconhecemos, pois, que a função atribuída ao jogo depende, estritamente, da representação que se tem da criança. Até o início dos tempos modernos tinha-se uma visão negativa de criança e, conseqüentemente, do jogo. A partir do século XVII esboçam-se novas características para a infância como a maleabilidade e a fragilidade, as quais permitem sua educação. Como acertadamente registra Brougère (2003), muitos pensadores inspirados em Rousseau propõem a sujeição que aparenta liberdade por meio dos jogos. Daí, para enunciar

que os jogos têm um valor educativo foi preciso uma revolução do pensamento, principalmente da representação de criança.

Ao falar como se brincou na história Altman (2004) sugere que os primeiros brinquedos das crianças são os movimentos próprios e daqueles que as rodeiam, como os da mãe. Além disso, por muito tempo, e ainda hoje, muitas crianças brincam com os objetos da natureza como pedras, folhas, terra, sendo esses elementos muito utilizados pela rica imaginação infantil. Relacionada com a natureza também está a imitação dos movimentos dos animais, as danças, mais frequentes nas culturas indígenas. Muitas foram e ainda são as crianças que fabricam seus próprios brinquedos, que transformam elementos e objetos. No entanto, nunca em toda a história o brinquedo esteve tão presente na vida das crianças como na modernidade.

O brinquedo ganha importância, se diversifica e se sofisticava, interferindo de diversas maneiras na vida das crianças. Outros interesses entram em cena, formando uma rede entre profissionais das ciências, ideólogos da educação e indústria. Embora ainda carregue o rótulo de atividade desinteressada, ligada à diversão e ao entretenimento, à fruição, passa a fazer parte de outros discursos que exaltam suas qualidades educativas.

Para Volpato (2002), é preciso compreender o papel do jogo e do brinquedo dentro do projeto de modernidade instalado a partir do século XVIII, com o Iluminismo. Segundo ele, é preciso atentar para as transformações nas relações sociais que interferem e modificam valores, conceitos e atitudes em relação ao jogo e ao brinquedo nas sociedades modernas. Nesse sentido, é importante assinalar que os jogos sempre foram instrumentos importantes nas sociedades como elemento de socialização, inclusive quando o trabalho não tinha a importância que adquiriu na sociedade industrial, quando adultos, crianças e jovens viviam, trabalhavam e jogavam juntos em celebração.

Os escritos de Walter Benjamin (2002) trazem grandes contribuições sobre a história dos brinquedos e da infância contemporânea, registrando suas configurações ao longo do desenvolvimento industrial das sociedades. Seus textos oferecem reflexões sobre a tecnologização crescente que abarca o brinquedo e suas configurações na sociedade, permitindo-nos reconhecer nos objetos as várias dimensões do social. Para ele, os objetos têm um valor simbólico, já que assumem diferentes papéis nas brincadeiras.

Isto é visível, por exemplo, quando uma criança pega um cabo de vassoura e brinca fazendo de conta que é um cavalinho; quando uma outra enrola um pedaço de pano e passa a niná-lo em seus braços, como se fosse um bebê, sendo estas algumas das situações entre muitas. Longe dos olhares e dos interesses dos adultos que buscam objetivos nas atividades lúdicas as crianças investem no mundo da fantasia e da imaginação, submetidas apenas a seus próprios prazeres.

Segundo Brougère (2001), o discurso que atribui à brincadeira um valor educativo relaciona-se com a história e tem origem ideológica e científica. Por um lado, o movimento romântico, que no início do século XIX, empreende a mudança na concepção de criança (de negligenciada passa a ser vista como pura e boa) e na compreensão do papel da brincadeira. De outra parte, a Psicologia, como campo do conhecimento que se firma como ciência no início do século XX e tenta fundamentar cientificamente o valor de educação outorgado à brincadeira. De forma ponderada, o autor não nega que a brincadeira facilita sim o desenvolvimento e pode até ser educativo, mas alerta que isso acontece com uma importância e efeitos menores do que esses discursos alardeiam.

Pesquisas evidenciam que é comum a crença de que o brincar favorece o desenvolvimento infantil, proporcionando aquisição de habilidades quando utilizado como recurso didático para trabalhar conteúdos, não sendo questionadas, no entanto, as condições em que ele acontece e nem que direção segue este desenvolvimento (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005).

A partir dessa reflexão podemos dizer que o discurso sobre os jogos e o brincar construído na trama histórica da modernidade e associado à infância, constituiu-se, potencialmente, para propagar a educação. Assim, sendo inseridos nas instituições educativas, sob a supervisão e orientação do adulto responsável pela educação das crianças, alcançou resultados satisfatórios em termos de aquisição de noções, letras e números. Portanto, é preciso, pois, como incentivou-nos Foucault (2005), analisar este discurso como um acontecimento, determinar as condições de sua existência, estabelecer as correlações com outros enunciados, mostrando as exclusões e sua condição de importância.

4- A EDUCAÇÃO POR MEIO DE JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS: ANALISANDO PROPOSTAS ORIENTADORAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DE 0 A 6 ANOS

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2002a, p. 44).

4.1- A Revista do Jardim da Infância e as práticas froebelianas: a concretização do ideal moderno de educar por meio dos jogos

A intenção de compreender como historicamente foi sendo construída a valorização dos jogos e dos brinquedos por sua função educativa na época moderna nos move a conhecer um pouco mais sobre aquele que foi conhecido como o precursor do uso dos jogos para a educação da infância, Froebel, e também reconhecer como suas ideias chegaram ao Brasil e foram apropriadas. Tal exercício de reflexão torna-se imprescindível para identificar e entender como foi se naturalizando, nos discursos modernos, a defesa do jogo, do brinquedo e do brincar como favoráveis ao desenvolvimento, e também para reconhecer as primeiras experiências de uso de materiais e seus arranjos com fins educativos.

É de nosso conhecimento que as origens deste pensamento são mais antigas, mas reconhecemos que, certamente, seu impulso deve-se, em grande parte, ao papel que a teoria e a prática inspirada nas ideias froebelianas desempenharam nas instituições de educação infantil brasileiras a partir do século XIX. De acordo com Kishimoto (1998a) “Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos” (p. 61)³².

Considerando tais questões é importante frisar que não se trata neste espaço de julgar as ideias de Froebel ou de assinalar sua pertinência, mas sim, tentar compreender como foram

³² A autora faz referência a Platão, Aristóteles, Horácio e Quintiliano como alguns dos filósofos que se interessaram pelo jogo e suas possibilidades educativas antes de Froebel. Sobre esta questão consultar Kishimoto (2000) e Brougère (2003).

produzidas, de que maneira circularam e que práticas originaram no que diz respeito ao uso de jogos e brincadeiras para fins educativos. Cabe também, neste momento, assinalar que para a análise das concepções de Froebel e das práticas delas derivadas estaremos lançando mão de autores que, por vezes, não apresentam consenso entre si ao refletir sobre o tema, mas que foram aqui analisados como discursos que falam sobre o objeto em questão.

A advertência de Foucault (2005) de que não devemos analisar o discurso a partir de uma periodização totalitária, ou seja, pensar que a partir de um certo momento todo mundo passaria a pensar da mesma forma também foi levada em consideração. Na medida em que todo discurso repousa sobre um “já-dito”, não há um ponto de origem absoluta: “Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (p. 28), demarcando, é claro, as superfícies primeiras de sua emergência. Nesta direção, a análise histórica das práticas educativas institucionais com as crianças pequenas nos permite reconhecer alguns pontos mais importantes, momentos e ideias marcantes, mas que não podem ser pensados de forma independente.

Com tal intuito, tomamos como fonte de pesquisa a Revista do Jardim da Infância, em seus dois volumes publicados em 1896 e 1897, que foram por nós analisados em suas colocações sobre jogos e brincadeiras. Para esta interpretação consideramos como os diferentes autores, a partir de sua linha teórica, lançaram olhares diversos para as concepções froebelianas, uma vez que foram vários os pesquisadores que se propuseram a analisar a rotina dos jardins de infância brasileiros de inspiração froebeliana, contudo com leituras diferentes daquela que ora propomos³³. Estaremos, principalmente, empenhados em empreender uma analítica do poder – conforme Foucault – ao buscar descrever como o jogo e o brinquedo foram utilizados para sustentar a ideia de educação colocada para a infância na modernidade e, como ambos, ensinaram práticas de governo dos pequenos.

Isto porque consideramos ser imprescindível fazer alguns questionamentos sobre a compreensão e utilização do jogo, do brinquedo e da brincadeira nas instituições, perguntando-nos qual o sentido de desenvolvimento proposto nas práticas modernas que envolvem essas atividades e materiais. É com este propósito que localizamos no material aqui analisado importante fonte para discussão de nossa temática. Analisamos o discurso do jardim

³³ Cabe novamente assinalar que nossa reflexão não se pretende totalizante nem acabada, apenas pretende uma outra interpretação, a partir de outro referencial teórico.

de infância paulistano expresso nas Revistas, buscando compreender como a ideia de jogos, brinquedos e brincadeiras é normatizada, estruturada, descrita e comentada, ganhando a partir disso espaço e exclusividade nas instituições escolares para crianças pequenas, podendo ser reconhecidos como dispositivos pedagógicos de controle e disciplinamento da infância.

Dito ao modo de Foucault (1988), é necessário detectar e seguir nas condições de surgimento e funcionamento dos discursos os mecanismos produtores de saber, multiplicadores de discursos e geradores de poder. Ou seja, identificar as estratégias imanentes a essa vontade de saber que instaura verdades comprometidas com a produção dos sujeitos e seu governo.

Brougère (2003), ao discutir a invenção do jogo com valor educativo destaca que suas relações foram construídas no romantismo e retomadas pela Psicologia. Segundo ele, é preciso reconhecer como o discurso pedagógico se responsabiliza por esta noção de jogo, examinar como as propostas educativas relacionadas ao jogo são discutidas e apresentadas na escola. Acrescentaríamos, como se configuram e se desdobram em estratégias para o governo da infância, como as práticas propostas lançam mão dos aparatos lúdicos com função educativa e como os discursos presentes no material conformam modos de pensar e agir.

4.1.1- Froebel e o romantismo: ideias e práticas

Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) foi um alemão que na primeira metade do século XIX criou o sistema de jardins de infância (*Kindergarten*), cujos preceitos foram aplicados no Brasil e em outros países³⁴. Froebel entendia que a infância era como uma planta que deveria ser cuidada atentamente, por isso nomeou os adultos encarregados de sua educação de jardineiras³⁵.

Considerado um filósofo do período romântico, as ideias pedagógicas de Froebel tiveram grande incidência nos ambientes educacionais modernos para a primeira infância (BROUGÈRE, 2003), e, até hoje, pesquisas evidenciam que seu pensamento continua a influenciar os documentos e práticas educativas no Brasil e em todo o mundo. Sua ênfase na

³⁴ No Brasil a primeira escola a inaugurar um jardim da infância público foi a Escola Caetano de Campos, em São Paulo, no ano de 1896 (KISHIMOTO, 1988). É da rotina de atividades da primeira experiência pública de educação infantil que dão conta as Revistas aqui analisadas.

³⁵ Para Froebel a mãe-mulher seria uma educadora nata - o que revela uma imagem idealizada da mulher - e teria um papel decisivo na educação da criança, pois devia desenvolver atividades para explorar o potencial infantil.

educação da infância acompanha as ideias e sociedades modernas que passavam por profundas mudanças, tanto materiais quanto conceituais, enfatizando a necessidade de se educar as crianças desde cedo, para garantir seu pleno desenvolvimento e regenerar o homem. A necessidade de ordenação social incentivou a plena aceitação de seus jardins de infância, por seu papel constitutivo e formador³⁶.

Acompanhando o pensamento de Froebel e sua teoria é possível reconhecer como as suas compreensões de criança e educação acabaram por instituir “regimes de verdade” sobre como o ensino deveria acontecer e ser organizado. A análise da proposta do educador alemão pode ser pensada com as ferramentas oferecidas por Michel Foucault (2002a), que entende que os discursos estão na ordem das leis e estão ligados ao desejo de poder (neste caso, dos adultos sobre as crianças). Neste sentido, por exemplo, as grandes mudanças em termos científicos – como a visão de criança exposta pelo romantismo e sustentada pela Psicologia – podem ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade.

Os estudos foucaultianos entendem as teorias como produtoras e ancoradoras de regimes de verdade, que ao controlar discursos e naturalizar conceitos acabam

[...] produzindo o apagamento das relações de poder que os constituíram historicamente. Ao pôr em evidência esse controle exercido sobre os discursos, as formulações provenientes do discurso foucaultiano afirmam que a produção da verdade é um empreendimento histórico, uma coisa deste mundo, um mecanismo centralmente envolvido com o exercício do poder (BUJES, 2005, p. 184).

Certamente é Foucault (2003) quem nos ajuda a entender a verdade como um empreendimento ligado em primeiro lugar a sistemas de poder-saber que ao mesmo tempo em que a produzem a apóiam, estando também relacionada a efeitos de poder por ela induzidos e que a multiplicam – *regimes de verdade*. O papel político que a verdade desempenha deve-se ao fato de que ela não existe fora do poder ou sem poder, sendo produzida a partir de múltiplas coerções, gerando efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade acolhe um tipo de discurso e o faz funcionar como verdadeiro a partir, também, daqueles que têm o poder de dizer o que funciona. Entre as características da “economia política” da verdade Foucault aponta que ela é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, sendo objeto de grande difusão e imenso consumo, circulando, por exemplo, nos aparelhos de

³⁶ Maiores detalhes sobre a vida e as principais idéias de Froebel podem ser encontradas em Kishimoto e Pinazza (2007).

educação. Diante disso, o importante, a partir desta compreensão, é ver historicamente como se criam efeitos de verdade no interior dos discursos.

Relendo com atenção os exercícios da experiência educativa brasileira assentada na teoria froebeliana para os jardins de infância, percebemos que se afirmava a necessidade de conferir um novo valor à infância, contudo as atividades e práticas no jardim de infância deveriam, até certo ponto, controlar as crianças e torná-las disciplinadas e obedientes,³⁷ atuando sobre elas no sentido de produzir comportamentos desejáveis.

Como destacou Foucault (2002a; 2003), todos os regimes de verdade apóiam-se sobre um suporte institucional. Assim, por mais que se proclamasse a bondade da criança era prudente cuidar e velar para que seu espírito não fosse corrompido e que ela exercitasse seu corpo e seu espírito dentro da mais perfeita ordem moral, o que aconteceria no jardim de infância.

Vivendo em plena expansão da sociedade moderna Froebel foi testemunha de um ‘grande desenvolvimento do conhecimento científico’, o que, segundo Arce³⁸ (2002), influenciou suas proposições para a educação das crianças. Como outros autores da época, Froebel buscou destacar caminhos para o “desenvolvimento pleno do ser humano” e, numa concepção que se convencionou chamar de romântica, marcada pelo caráter ideológico, via a infância dotada de valor positivo, como portadora do melhor que haveria na natureza que, no entanto, estaria sendo corrompida pela sociedade. “As ideias sobre a infância difundidas pelo movimento romântico alicerçaram os trabalhos de muitos educadores, entre eles Froebel. Froebel considerava a infância a fase mais importante da vida humana, a criança continha os germes de toda a bondade e pureza” (ARCE, 2002, p. 31).

Dessa maneira, o romantismo exalta uma ideia de criança que brinca e que seria dotada de espontaneidade e liberdade, logo o jogo seria sua melhor forma de expressão e também de educação³⁹. No entender de Kuhlmann Jr. (1998), percebe-se a intenção de uma educação voltada para uma infância idealizada e, nesse sentido, os jardins de infância foram usados por

³⁷ Usamos o adjetivo obediente porque em vários cantos e atividades relatados na Revista apresentava-se claramente este desejo de ‘produção’ da obediência: “Eu sou muito obediente. Eu falo quando é preciso. Eu gosto do Jardim de Infância” (Revista do Jardim da Infância, 1896, p. 242).

³⁸ A autora, embora não trabalhe o conceito de jogo em Froebel, discute o movimento romântico, fazendo uma crítica ao período em que o filósofo viveu e construiu sua teoria.

³⁹ Como assinala Kishimoto (1998a), tal possibilidade gera grande interesse pelo jogo na Alemanha, pois poderia ser responsável pelo desenvolvimento físico da raça. Este movimento ou interesse em favor do jogo influenciou Froebel e sua teoria.

seu efetivo potencial como agentes de reforma moral. Reconhecendo na criança seu porvir investiram pesadamente e com grande apoio naquelas que viriam a consagrar o futuro da nação – as crianças.

Esse investimento nas crianças, ancorado no discurso da necessidade de sua centralidade nos processos em que estariam envolvidas, deslocou também a atenção para as atividades que as crianças realizavam ou poderiam realizar, colocando-as como parte de um discurso valorizador, igualmente construído. De acordo com Brougère (2001) “Foi preciso, depois de Rousseau, que houvesse uma profunda mudança na imagem de criança e de natureza, para que se pudesse associar uma visão positiva às suas atividades espontâneas” (p. 90), dentre elas os jogos e brincadeiras.

Os estudos sobre Froebel revelam que sua formação em Ciências Naturais e Filosofia influenciou grandemente sua pedagogia, na medida em que o pensador insistiu na necessidade de se trabalhar com as crianças a harmonia que se revelaria nas formas, concretizada nos “dons”. Acreditando no pressuposto da unidade e conexão, insistiu nas relações homem-natureza-Deus, onde os brinquedos e jogos propostos desempenhariam um papel de mediação, permitindo à criança exteriorizar seu interior⁴⁰. Grande parte dos autores que interpretam a teoria de Froebel o reconhecem como um grande divulgador da criança como ser ativo e criativo, que se desenvolve com o auxílio do adulto em direção à autoconsciência em todos os sentidos.

É possível identificar como as ideias do autor estão em consonância com o modo de ver a criança e de educá-la proposto por Rousseau, ou seja, suas concepções pedagógicas se articulam a discursos e se reforçam. Segundo Bujes (2002a) é Froebel, com suas origens rousseaunianas, o autor que melhor caracteriza e liga às práticas educacionais o sujeito infantil de pouca idade. Ao falar da necessidade de exteriorização das qualidades infantis como a bondade e a harmonização, propõe o jogo como princípio da educação, circunscrevendo estas atividades e a própria infância.

Percebemos com isso que Froebel colabora com a divulgação de um discurso que liga infância, jogos e desenvolvimento, mobilizando experiências voltadas para a normalização

⁴⁰ Para Kishimoto (1998a) o complexo sistema metafísico de relações proposto por Froebel talvez explique porque sua teoria apresenta difícil sustentação.

das práticas e colaborando para a regulação dos sujeitos. Ao propor uma série de materiais, que teriam seu uso regulado pelas práticas já previamente determinadas, o filósofo alemão põe em marcha uma nova série de controle dos tempos, espaços e atividades que passam a fazer parte das instituições de educação infantil.

Diante disso, aceitamos o conselho de Bujes (2005) ao recomendar que é preciso investigar como determinadas formulações se constituíram como verdades, “[...] perguntar pelos jogos de linguagem em que tais concepções foram ganhando sentido no campo educacional” (p. 185). Isso porque, segundo os estudos culturais, quando algo é descrito ou explicado temos a linguagem produzindo uma realidade, instituindo práticas.

De acordo com Steinberg e Kincheloe (2001) os estudos culturais se esforçam por examinar a diversidade de práticas e envolvem possibilidades estimulantes de se estudar a educação da infância, com atenção especial à dinâmica discursiva do campo. Para os autores, esses estudos “[...] têm participação no esforço para se criar um caminho interdisciplinar (ou contradisciplinar) de estudo, interpretação e muitas vezes de avaliação de práticas culturais em contextos históricos, sociais e teóricos” (p. 17).

Com uma metodologia de trabalho baseada na prática Froebel acreditava que o trabalho com o brinquedo e o jogo, por revelarem-se como atividades da natureza infantil, permitiriam a expressão natural da criança e serviriam à educação. Neste sentido, suas ideias tornam-se importantes para nossa investigação ao permitirem reconhecer a associação entre a imagem de criança construída pelo romantismo e a representação da infância como a idade da brincadeira, construída posteriormente pela Psicologia. Froebel, em seu sistema para a educação infantil e em tantos outros que se espelharam em sua organização, possibilitou a emergência, oferecendo sustentação à ideia de educar as crianças pequenas por meio de materiais, de jogos e brincadeiras e dessa maneira abrandar o caráter incisivo da participação do adulto, se não nas práticas pelo menos no plano das ideias.

Arce (2002) destaca o quanto a teoria froebeliana teve como fundamento a percepção, sendo o contato sensorial o ponto de partida para a educação. O mundo exterior ofereceria formação e desenvolvimento, que deveria ser interiorizado pela criança num processo sequencial, das coisas mais simples para as mais complexas, do concreto para o abstrato. Suas representações destacam o papel da ação nessa mediação, do aprender fazendo. Outro aspecto muito forte nas

proposições de Froebel é a questão divina como modelo de perfeição a ser almejado pelos homens. Por isso as orientações para que o educador encaminhasse as crianças para uma vida pura e santa.

Para a efetivação de tais preceitos Froebel apresentou objetos, os “dons”⁴¹, os quais a partir de diversas modalidades de atividades desenvolviam o que considerava haver de inato na criança, e deveriam ser trabalhados em cada fase de desenvolvimento. São brinquedos, materiais para “auxiliar no desenvolvimento das crianças”. Assim, o teórico elege os jogos e os brinquedos, como exercícios de construção, os principais instrumentos de expressão e desenvolvimento da infância. Nas proposições de Froebel os *dons* representam o que ele chama de materiais, as *ocupações* as atividades com os dons sob a orientação de uma jardineira, os *jogos* atividades livres com os dons e *brinquedos* as atividades imitativas livres⁴².

O filósofo preconizou a necessidade de existência de regras para o funcionamento do jogo e de seus materiais, que representaram estruturas perfeitas (bola, cubo). Tais objetos e as combinações e atividades propostas que os acompanhavam (ocupações) constituíram o principal material didático, sendo utilizado pelos jardins de infância em todo o mundo. No entanto, estudos apontam que as apropriações da teoria froebeliana aconteceram de acordo com os interesses de seus organizadores, de diferentes maneiras em cada experiência e país.

Como nos alerta Kishimoto (1998a), embora Froebel tenha, segundo consta, desejado a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas “[...] relatos da prática pedagógica froebeliana emolduram um quadro mais próximo da coerção, de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas à aquisição de conteúdos escolares” (p. 57). Segundo a pesquisadora, tal desarmonia na atividade pedagógica, com atividades tediosas, de adestramento, em que prevalecia a direção

⁴¹ Relação dos dons de Froebel: 1º seis bolas de borracha, cobertas com tecidos de várias cores; 2º esfera, cubo e cilindro de madeira; 3º cubo dividido em oito cubozinhos; 4º cubo dividido em oito partes oblongas; 5º cubo dividido em metade ou quatro partes; 6º cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas; 7º tabuazinhas quadradas e triangulares para compor figuras; 8º varinhas para traçar figuras; 9º anéis e meio anéis para compor figuras; 10º material para desenho; 11º material para picar; 12º material para alinhavo; 13º material para recortes de papel e combinação; 14º papel para tecelagem; 15º varetas para entrelaçamento; 16º régua com dobradiças; 17º fitas para entrelaçamento; 18º material para dobradura; 19º material para construção com ervilhas; 20º material para modelagem (REVISTA DO JARDIM DE INFÂNCIA, 1896, p. 73).

⁴² Para efeito de discussão em nosso trabalho, sempre que falarmos de brinquedos estaremos nos referindo aos objetos em si.

e a autoridade do professor, revelam a superioridade da diretividade e o uso do jogo e dos materiais com fins instrutivos. Assim, na primeira experiência brasileira pública de educação infantil, predominaram as atividades usando os materiais – ocupações – sempre sob a orientação da professora (jardineira).

O privilégio do trabalho com os dons e ocupações sob a supervisão da jardineira “[...] enquadra-se na categoria de meios e instrumentos da educação, enquanto as brincadeiras livres representam o poder que a criança dispõe de conquistar a natureza” (KISHIMOTO, 1998a, p. 71). Neste sentido, autores como Kishimoto (1996; 1998a) e Pinazza (1997; 2005) entendem que o papel da brincadeira enquanto instrumento de desenvolvimento simbólico foi negligenciado nas próprias instituições criadas por Froebel⁴³, condição que se disseminou e se mantém até hoje na maioria das instituições infantis, onde na prática pedagógica com as crianças prevalece a direção do professor.

Essa situação seria, em parte, explicada porque o Brasil copiou o modelo americano da teoria froebeliana, centrado no uso instrumental dos dons e tendo as professoras como organizadoras, propositoras e condutoras das atividades. Segundo Kishimoto (1998b), à semelhança da experiência americana que embasa a criação do jardim de infância brasileiro, aqui também prevalece o brincar supervisionado, sendo encorajadas práticas de controle e uniformidade nos estabelecimentos.

Sem desconsiderar os estudos que discutem a deturpação da proposta de Froebel nossa preocupação, nesta investigação, não foi analisar as ideias originais do pensador e sim concentrar-nos nas práticas propostas para a experiência brasileira e as ações que elas desencadearam – de acordo com as Revistas –, uma vez que se diziam inspiradas na teoria do educador alemão. Embora tenhamos clareza que as Revistas não sejam ‘Froebel em si’, não representem sua proposta original, porém as ideias explicitadas é que acabaram dominando o cenário da educação infantil da época e de décadas posteriores, e, por isso, merecem ser estudadas em seus possíveis efeitos.

⁴³ Segundo Kishimoto e Pinazza (2007) a vinculação do jogo à primeira infância estabelecido por Froebel não o considera como “[...] um material para ‘aquisição de conteúdos’, mas para exploração livre e espontânea” (p. 57). No entanto, o valor das ações conduzidas pela própria criança destacado por Froebel se perdeu o que “[...] levou a maior parte das experiências a uma pedagogia mecanicista e repetitiva” (p. 59).

Segundo Arce (2002) várias educadoras em todo o mundo foram difusoras das ideias de Froebel e seus jardins de infância, inclusive no Brasil. Influenciado pelo trabalho de educadoras americanas, o primeiro jardim de infância público brasileiro foi criado por decreto, anexo à Escola Caetano de Campos em São Paulo, nascendo no modelo da pedagogia froebeliana em 1896⁴⁴.

4.1.2- O primeiro jardim da infância público brasileiro e a Revista do Jardim da Infância

A explicitação, mesmo que breve, das condições de criação do primeiro jardim de infância público da cidade de São Paulo ganha relevância em nosso estudo na medida em que foi desta experiência que resultaram as Revistas por nós, aqui, analisadas.

Kishimoto (1988), em um estudo sobre a pré-escola em São Paulo nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, nos apresenta importantes informações sobre a instituição aqui em questão. Segundo a pesquisadora, o jardim de infância paulista, como outras instituições pré-escolares do período, é fruto das mudanças sociais vividas no período, aceleradas pela urbanização e industrialização crescentes. Defendido pela burguesia republicana, que em seu projeto político incluía ações educacionais, a ideia ganhou corpo em função do descaso do governo federal com a educação pré-escolar. Outro fato é que se vivenciava um momento de exaltação dos discursos que defendiam a educação como promotora do progresso da nação, como mobilizadora das reformas sociais.

Contudo, os estudos revelam que para o contexto social da época ainda não estava clara a necessidade de investimentos no jardim de infância, uma vez que o próprio ensino primário não conseguia se disseminar. Ou seja, havia resistências de setores ligados ao governo e também de pessoas influentes nas decisões governamentais, posições estas combatidas pelos defensores da experiência que enalteciam sua importância no preparo das crianças e também das futuras professoras. Contudo, na realidade, transpareceu o caráter elitista do jardim de infância ao atender os filhos da burguesia paulista, funcionando apenas durante parte do dia e com altos custos de manutenção.

⁴⁴ Foram atendidas no Jardim de Infância anexo à Escola Normal, inicialmente, 102 crianças entre 3 e 7 anos de idade.

Monarcha (2001) expõe as controvérsias que giraram em torno do jardim de infância envolvendo diferentes convicções e também propósitos pessoais. Alguns educadores, por exemplo, acreditavam que a educação anterior aos 7 anos deveria restringir-se ao âmbito materno. Outros se mostravam preocupados com os aspectos pedagógicos da instituição, pois acreditavam que essa poderia solapar a criatividade e a espontaneidade infantil.

No contexto da sociedade da época a instituição não foi aceita sem restrições, tendo em vista também a indiferenciação entre a finalidade e os objetivos dos jardins de infância e as casas de asilo. Além disso, entre as críticas formuladas estavam questionamentos sobre o início precoce da escolaridade e o uso do brinquedo como recurso de ensino. Outro ponto que dificultou a instalação do jardim de infância anexo à Escola Normal foram os impedimentos de ordem legal, uma vez que de acordo com a lei vigente o governo não poderia responsabilizar-se pela educação anterior aos 7 anos de idade. Mobilizações por parte de políticos e educadores acabaram contornando esse problema legal, justificado pela necessidade de incentivar o desenvolvimento da educação dos sentidos, contribuindo, dessa maneira, com um ensino intuitivo na escola primária.

A despeito das discordâncias manifestadas, a instituição nasce amparada por seu declarado valor pedagógico, explicitando claramente a filiação à teoria froebeliana⁴⁵. Criado por decreto, sob a direção de Gabriel Prestes, a instituição paulista surge no bojo das reformas de ensino do período, influenciadas em grande parte por ideias de outros países. Prestes inspira-se nos jardins froebelianos dos Estados Unidos, dos quais traduz obras, materiais e traz inspiração para a seleção de educadoras. De acordo com Kishimoto (1988), críticos da educação da época apontam a filiação do jardim de infância às ideias e práticas americanas, condenando uma servil cópia de modelos sem análise crítica.

Ao rastreamos as condições de criação do jardim de infância, aqui em questão, as informações sobre o contexto histórico do surgimento da experiência são importantes para situarmos nossa fonte dentro do contexto da época – as Revistas – permitiu-nos reconhecer as principais discussões que envolveram a experiência, como também os valores vigentes e as expectativas sociais relacionadas ao papel da referida instituição de ensino.

⁴⁵ Seu decreto de criação assinala esta filiação: “O jardim da infância, anexo à Escola Normal da Capital, é destinado a preparar, pela educação dos sentidos, seguindo os processos de Froebel, os alunos de ambos os sexos que se destinarem à escola modelo preliminar” (Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896; *apud* Kishimoto, 1988, p. 34).

Da primeira experiência pública em educação infantil brasileira surgiu a Revista do Jardim da Infância, publicada em dois volumes. Relatando as atividades do jardim da Caetano de Campos, juntamente com informações teóricas sobre Froebel, a Revista é lançada. Então, por dois anos consecutivos, trouxe exemplos das práticas com as crianças pequenas, servindo inclusive para a divulgação da experiência e da educação infantil em si. O primeiro volume da Revista foi publicado em 1896, com 292 páginas e o segundo volume em 1897, com 394 páginas⁴⁶.

De cunho, eminentemente, prático (de acordo com seu próprio texto), publicada com o auxílio do governo de São Paulo⁴⁷, a Revista orientava o trabalho com as crianças pequenas sendo suas indicações, segundo estudos da época, seguidas a risca pelas jardineiras, o que evidencia o caráter mecânico da prática proposta no manual/guia metodológico. A organização da Revista foi resultado das adaptações e traduções das obras estrangeiras de Froebel e seus seguidores – principalmente de autores norte-americanos –, além de textos das professoras brasileiras responsáveis pelas atividades no jardim da Caetano de Campos. Constituindo-se como um manual, as Revistas propunham divulgar os processos empregados em jardins de infância de outros países e na instituição brasileira, esperando com isso facilitar a criação de outras experiências dentro do sistema froebeliano.

De acordo com Monarcha (2001) o material trouxe textos de natureza didática, doutrinária e formativa para a organização prática do jardim de infância, seguindo a tendência mundial de difusão de publicações especializadas na educação da primeira infância. Em sua análise o autor identifica grande preocupação, nos textos, com a organização dos horários e das atividades para as crianças, o que configurava, segundo ele, uma prática mecanizada⁴⁸.

⁴⁶ O intuito inicial era de que a Revista fosse publicada mensalmente, mas o projeto não se concretizou, sendo lançados apenas estes dois volumes.

⁴⁷ Nesta época o governo federal não apresentava nenhuma orientação ou preocupação com as crianças menores de 6 anos, o que motivou a iniciativa do governo de São Paulo.

⁴⁸ Monarcha (2001) expõe em seu texto como a Revista foi recebida por educadores e pessoas ligadas ao governo e à imprensa em São Paulo. Transcreve depoimentos tanto favoráveis quanto contrários à publicação que deixam claro seu alcance e importância para o campo da educação infantil da época e, também, das décadas que se seguiram, uma vez que assumiu a dimensão de manual de ensino. Para o autor, a Revista tem um grande valor histórico já que sua repercussão foi duradoura e reconhecida por todos aqueles envolvidos e preocupados com a educação das crianças pequenas.

Por apresentarem abundantes exemplos e orientações sobre como organizar, propor e conduzir os jogos e brincadeiras com as crianças, as Revistas podem ser analisadas como veiculadoras do ideal moderno de educação da infância, com encaminhamentos conectados aos interesses sociais e científicos da época. São reconhecidas, em nossa análise, como um manual que orientava precisamente o trabalho com as crianças e suas condutas.

Como um manual, um guia pedagógico, apresentam discursos e práticas que se conectam e atuam sobre os sujeitos infantis e suas subjetividades. Entendemos manual, a partir de Bujes (2007), como uma obra que oferece noções essenciais acerca de uma técnica, de uma perspectiva teórica ou de determinadas práticas “[...] e cuja finalidade é a de oferecer orientações básicas, recursos para a execução de algo, servir de apoio tutorial para se empreender alguma ação [...]” (p. 104).

Em muitos casos os manuais são formulados e dirigidos a um público específico, privilegiando uma perspectiva instrumental que explicita formas de agir de modo condensado, fornecendo exemplos práticos de situações relacionadas ao assunto abordado. Representam uma direção a qual visa governar a ação dos sujeitos que a eles se reportam ou que deles são alvo. No caso das Revistas, aqui, analisadas, essas podem ser consideradas manuais na medida em que apresentam modos específicos e detalhados de agir e intervir sobre as atitudes, as disposições e os comportamentos das crianças no jardim de infância.

Analisando a Revista do Jardim da Infância (RJI) percebe-se que as atividades relacionadas e desenvolvidas incluíam quase que exclusivamente o trabalho com os dons e as ocupações (atividades sob a orientação e condução do adulto), não aparecendo atividades que trabalhassem a exploração livre dos materiais; estas ocupariam apenas 10/15 minutos das atividades diárias (Anexo A). Também é possível identificar um grande detalhamento dos planos de trabalho, estando tudo, minuciosamente, relacionado. A extrema formalidade e a abundância de prescrições e descrições detalhadas refletem a importância dada à necessidade de controle das crianças, por meio de uma intensa vigilância dos adultos.

Embora nas Revistas estivesse declarado que o programa não pretendia ser um modelo, elas intitulavam-se como um “guia”. Assim, entendemos que se constituíam sim como uma direção não aleatória, uma ordem, um manual que orientava e conduzia as atividades.

4.1.3- O início: jogos e brincadeiras como estratégia educativa

4.1.3.1- Jogos e brincadeiras: controle espaço e tempo

Um dos aspectos mais presentes nos encaminhamentos para as atividades nas Revistas analisadas era a preocupação constante com as delimitações de espaço e tempo, reveladas pelo rígido e compartimentado horário no jardim de infância, como também pelas divisões espaciais bem marcadas para o desenvolvimento das atividades para cada grupo etário.

O controle do espaço e do tempo nas instituições educativas modernas ganha destaque na medida em que seu potencial regulador tem longo alcance sobre as crianças, permitindo ao poder agir em diferentes momentos e lugares. A vida das crianças nas instituições é repartida em horários absolutamente rigorosos, sob uma vigilância ininterrupta, dentro de um espaço, igualmente, controlado e delimitado.

No entender de Foucault (2002b), a organização e o controle do espaço e do tempo nas instituições, a partir do século XVIII, divide, transforma, modifica, estabelece sinais, organiza obstáculos. A modulação temporal estabelece durações, elimina desvios, recompõe o corpo e economiza esforços, expondo uma ideia de tempo útil e virtuoso. O tempo atua como operador das forças, a duração das atividades deve permitir agir sobre o campo de ações do outro. O espaço também fazia parte do aparelho regulador institucional, separando por idades e atividades.

Fazendo parte de uma manipulação refletida sobre o indivíduo, tempo e espaço atuam como formas de coerção calculadas, permitindo esquemas de limitação que organizam o poder e ao mesmo tempo o tornam atuante. Horários, distribuição nas atividades, movimentos obrigatórios a cada sinal, práticas regulares produzem o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras e ordens, revelando uma autoridade que se exerce, continuamente, sobre e em torno das crianças. De acordo com Ó (2003), as considerações foucaultianas nos “[...] permitem compreender as racionalidades, as técnicas e as práticas que historicamente envolvem o cálculo e a formatação das capacidades humanas” (p. 5).

Em vários momentos nas Revistas reconhece-se que era preciso regular, negar e reduzir ao silêncio todas as manifestações infantis que pudessem perturbar a ordem das coisas. Buscava-se criar um ambiente em que as expressões de desordem inexistissem ou que ao sinal de qualquer revelação fossem apagadas, almejando-se seu desaparecimento. Torna-se importante explicitar neste momento a compreensão de Foucault (1988; 1995) acerca do poder, que não o considera apenas da ordem da repressão.

Para o pensador, o poder mais do que proibitivo é produtivo e encontra-se disseminado nas relações. Segundo ele sua existência não está em um ponto central, mas se apresenta como um suporte móvel para as correlações de força, estando em todas as partes e vindo de todos os lugares. Produz-se em todos os instantes e pontos, em todas as relações, de forma desigual, induzindo continuamente estados de poder localizados e instáveis. Em suas palavras “[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Sua explicação indica que a racionalidade do poder investe-se de táticas muitas vezes explícitas no que se refere a sua inscrição, procedendo arranjos, redistribuições, alinhamentos, homogeneizações de forma intencional e por meio de dispositivos que operam uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle. Além disso, para o filósofo, o poder é da ordem do governo e incide sobre a condução da conduta dos outros.

Diante disso, o poder controla, proíbe, mas também produz comportamentos, ações. O poder veiculado nas instituições deixa traços sob a forma de hábitos no comportamento dos sujeitos, marcas e esquemas que são internalizados, almejando uma regulação por parte dos indivíduos, ou seja, um controle sobre si mesmo que visa atuar extensivamente, produzindo efeitos nas formas de se comportar e agir.

Rose (2001b) afirma que a subjetividade é constituída por meio da ligação dos sujeitos a outros objetos e práticas, multiplicidades e forças. Nos diferentes contextos e situações e por meio de variadas formas de relacionamento o sujeito é produzido e para entender como chegamos a ser o que somos o autor sugere a análise das técnicas, das intensidades, das autoridades e dos aparatos operantes na sociedade e em suas instituições. Um exemplo é a divisão do trabalho diário que acontecia no jardim da infância:

O nosso trabalho diário é de quatro horas, atendendo-se a pouca idade das crianças, havendo contudo muito mais trabalho por parte das professoras durante este tempo do que se fosse de cinco horas, em outra escola, por ser todo ele dividido em pequenos intervalos de dez a quinze minutos para os exercícios (RJI, 1896, p. 11).

Isso posto, em nossa análise apreendemos que a divisão do tempo, o controle das atividades e das ações caracterizava um ambiente em que prevaleciam práticas de controle e disciplinarização, estando a vigilância presente em todos os momentos. Com seus estudos Foucault (1988; 2002b) nos ajuda a entender que a disciplina é a ligação entre o poder e o saber, constituindo uma economia política onde as manifestações são condicionadas e os sujeitos constituídos.

Nas instituições escolares, por exemplo, não eram desejáveis e aceitáveis as falas e os gestos fora das normas, não previstos ou além da utilidade necessária à sociedade. Desta forma, os comportamentos que excedem à norma (ao que é definido como normal) são controlados e eliminados nas instituições, tornando objetivas as condições de normalidade e conduzindo à formas de ação subjetivantes.

A partir deste processo de subjetivação, ativado pela prática no jardim de infância, com rotinas rigorosamente planejadas e controladas em que incidem relações de poder, julgamos interessante considerar a compreensão a que nos remete Varela (1996), sobre os efeitos de progressivas e intensas regulações dirigidas à época áurea da infância:

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo que orientam uma determinada visão de mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação (p. 76).

A entrada e saída das crianças eram em marcha sincronizada, sob a direção da professora. Nas atividades que envolviam cantos esses exaltavam o jardim de infância e a família, reforçando a obediência que as crianças deviam às duas instituições. O corpo e alma eram treinados e trabalhados, sendo objeto e alvo do poder.

A entrada das crianças dá-se as onze horas, reunindo-se elas um pouco antes no Jardim anexo ao prédio sob a vigilância do Guardião que as fiscaliza até a entrada das aulas (RJI, 1896, p. 11).

Segundo a rotina de horários do jardim de infância o recreio no pátio constituía-se em 15 minutos passados sob a vigilância da professora. Pequenos períodos de tempo (10-15 minutos) separavam as outras atividades compartimentando por completo o período passado na instituição. Isto posto reconhecemos como a escola moderna põe em prática um controle social do tempo escolar, com horários rigidamente estabelecidos em espaços fortemente estruturados. O momento do lanche também era propício para atuar sobre os “defeitos” das crianças e corrigi-los.

O recreio geral é de trinta minutos, destinando-se quinze para o lanche que é feito em classe, aproveitando a professora a ocasião para corrigir certos defeitos que são naturais em toda criança de pouca idade. Os quinze minutos restantes são passados no jardim tendo as crianças toda liberdade possível, porém debaixo da vigilância das professoras (RJI, 1896, p. 12).

A rigorosa e ordenada rotina exterior corresponderia igualmente à vida íntima, ao desenvolvimento do controle interior que busca uma regulação moral, o controle do eu. Uma ação lenta, gradual, que garantiria que fosse alcançado tal objetivo, que se efetivasse a subjetivação.

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2001b, p. 143).

No caso das atividades que envolviam os jogos e as brincadeiras, a manipulação, o modelamento e o treinamento eram exercitados. Embora na rotina do jardim de infância, segundo os relatos, tenha prevalecido um trabalho com os materiais e brincadeiras que dificilmente podem ser considerados como jogos – já que excluem a iniciativa e a organização da criança – estes precisam ser analisados como atividades entendidas desta forma pelos educadores da época sob inspiração froebeliana. Brougère (2003) analisa que o jogo na educação da primeira infância, em geral, é aceito como um suporte educativo controlado, onde toda iniciativa infantil é negada já que se justifica como necessário fornecer ideias, conteúdo e roteiro para alcançar objetivos pedagógicos determinados.

Até mesmo com o desenho, atividade considerada pela própria Revista como muito apreciada pelas crianças, o controle deveria ser exercitado e internalizado. Além disso, a repetição era indicada como a forma ideal para a fixação e para a aprendizagem, mantendo inclusive o interesse. O tempo impunha precisão, respostas ágeis, forças multiplicadas. Seguiu a seguinte orientação:

O primeiro sinal dado na campanha é para vocês que estão na extremidade da mesa colocarem a mãozinha direita sobre a pedra de cima; ao segundo sinal vocês passarão, de uma em uma, a ardósia [pedra] para a sua vizinha da direita e esta irá passando até a última da classe, sempre passando de mão em mão.

O mesmo processo deve ser empregado na distribuição dos lápis. Este exercício constituirá um divertimento bastante interessante para as crianças e, uma vez habituadas, elas o farão com muita rapidez e regularidade (RJI, 1896, p. 245-6).

Os rituais fazem parte e possibilitam a ação do poder disciplinar, produzindo subjetividades submetidas e docilizadas na medida em que o olhar pedagógico não cessa e a normatização das ações estão voltadas para a padronização das condutas. A submissão não é uma escolha, mas a única opção para lograr êxito no campo institucional. Como nos explicou Foucault (1988), tais comportamentos são extraídos dos corpos mediante múltiplos dispositivos de poder, sendo constantemente “[...] solicitados, instalados, isolados, intensificados e incorporados” (p. 47).

Na interpretação de Larrosa (2002) a norma impõe regularidade, hábito, é produtiva e relaciona-se com o saber e com o poder: “[...] a norma está ancorada no saber, na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina” (p. 76).

A configuração autoritária das ações no espaço educativo revela um predomínio da regularidade na repetição dos gestos e movimentos, expondo um modelo de educação que almeja indivíduos manipuláveis, regulados e submissos. A iniciativa das crianças, a possibilidade de dispor do tempo, da organização das ações, são cercadas e definidas pelo sujeito que está do outro lado da atividade. Além disso, o grande número de atividades e

orientações leva a criança a consumir toda a sua energia, sofrendo manifestações involuntárias e desejos não controlados.

Em função disso, segundo as orientações do manual, os gestos deveriam ser calmos, pausados, sem exagero. Entendemos que esta vigilância sobre si mesmo era um meio de conseguir dominar-se, conseguir um controle sobre si e desenvolver uma disciplina voluntária. Este trabalho de normalização iniciava-se na instituição educativa e deveria ser orientado no sentido de uma auto-gerência, já que o indivíduo nunca está totalmente disciplinado, o que exige dele um trabalho constante.

A autonomia e o autocontrole surgem como marcas da identidade e das relações entre as pessoas, uma vez que “[...] nas sociedades modernas o domínio da moralidade remete cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição que para um quadro de liberdade regulada. Cada singularidade passa a ser vista como um ponto de passagem objetivada de princípios e forças de poder” (Ó, 2003, p.8).

A semelhança dos direcionamentos expostos, aqui, com aqueles apresentados por Foucault, (2002b) não parece coincidência. Se fossem analisados pelo filósofo francês poderiam ser reconhecidos como ricos nos detalhes e na evidência da divisão do tempo, no cerceamento das atividades pelas ordens, ao mostrar que “A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. [...] O tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (p. 129).

Nesse sentido, em um estudo de inspiração foucaultiana Kohan (2003) aponta os aspectos disciplinares e reguladores das experiências vivenciadas pelas crianças nas escolas:

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar (p. 79).

Como afirma Dornelles (2005), na mesma linha de pesquisa, é principalmente nas instituições educativas que o funcionamento do poder produz as almas dos que são vigiados, corrigidos,

treinados. Dessa forma, as análises do material permitem reconhecer que as ocupações tinham por fim instruir as crianças na harmonia, na precisão, na regularidade, no controle dos movimentos, empregando uma educação racional regida pelo espírito da ordem, que é vigoroso e impregnante na geração da atenção e da obediência. Nessas condições, mesmo quando as crianças parecem insubordinadas estão sob a constante vigilância das professoras.

Foucault (2002b) nos fala deste investimento nos corpos dos indivíduos que se espalha por uma série de instituições sociais e, principalmente a partir do século XVIII, se ocupa dos corpos dos infantis nas instituições destinadas a sua educação. Esse investimento sobre os corpos e mentes define uma “microfísica do poder”, que ganha cada vez mais espaços no corpo social:

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles, entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. Descrevê-los implicará a demora sobre o detalhe e a atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma preocupação; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática (p. 120).

A análise dos aspectos metodológicos da experiência do primeiro jardim de infância público brasileiro permite identificar a prevalência de orientações diretivas sobre o uso dos dons, onde, inclusive, nas atividades de imitação e contação de histórias a supervisão e direção da jardineira eram primordiais, não deixando espaço para a atividade livre das crianças. As atividades diárias já eram previamente organizadas em sequências fixas, que buscavam o controle dos movimentos, das ações, das falas, enfim, de tudo o que aconteceria durante o tempo em que a criança permanecesse na instituição – um completo governo das crianças. Segundo Dornelles (2005), nessas organizações disciplinares o espaço é ordenado e projetado, o tempo é rígido e calculado, há um controle detalhado das ações, uma regulação constante, não havendo margem para a ociosidade. Com isso, há uma utilidade completa do tempo, dos movimentos, da energia.

Cabe aqui lembrar que embora nossa análise evidencie a prevalência de momentos disciplinares e de controle nas atividades no jardim da infância, as ideias de Froebel ganharam força por exaltar, efusivamente, o caráter natural de sua experiência educativa. A teoria froebeliana encontrava-se amparada por um quadro teórico que valorizava o jogo enquanto

pedagógico e apresentava um novo paradigma que tornava possível sua associação com a educação.

No espaço e tempo institucional, cada um passa a ser localizado, observado, solicitado e normalizado dentro da tecnologia disciplinar a qual opera na construção do sujeito em todos os sentidos. O campo de vigilância é ao mesmo tempo amplo e localizado, onde tudo se vê e ouve. A conformação aos modelos busca a homogeneização – do pensamento, dos movimentos, dos comportamentos, das falas. O enfraquecimento da autonomia, pela ação de uns sobre os outros, tem como objetivo dominar e transformar cada um dos indivíduos em algo que funcione dentro de limites bem estreitos.

De acordo com Larrosa (2002) a observação sistemática e sistematizada está presente em qualquer aparato disciplinar, sendo possível, a partir de Foucault, reconhecer as escolas como máquinas de ver que capturam as pessoas e tornam eficazes os processos que as mesmas realizam. A distribuição espacial e a organização temporal tornam possível a administração das condutas, a produção dos sujeitos inclusive nos momentos de brincadeiras e jogos.

Nesses contextos, os mecanismos para inscrever o poder nos corpos das crianças não passam mais pela violência física, mas não deixam de interpelar a criança de forma contundente. O olhar esmiuçante, os detalhes, a atenção aos mínimos gestos e o tempo preenchido com atividades ordenadas configuram uma escolarização precoce das crianças e um exercício de poder que se assenta em uma série de estratégias.

4.1.3.2- Jogos e brincadeiras: seleção e uso dos materiais

Dentro do contexto das relações institucionais o poder também atua a partir dos materiais selecionados para as atividades e do uso que se faz deles. No caso das instituições educativas destinadas às crianças pequenas, o privilégio de alguns objetos em detrimento de outros e a organização das práticas em torno deles revelam um campo investido de poder, que utiliza o aporte institucional para se firmar.

O elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação marcante, estabelecido pela coerção disciplinar, é discutido por Foucault (2002b) que destaca a atuação de uma

manipulação calculada sobre o corpo, conseguida também pela intervenção por meio de elementos que fazem parte da vida dos indivíduos. A exaltação do papel dos materiais, dos objetos na experiência do jardim da infância paulista é verificada na RJI, onde muitos exercícios rigidamente programados e executados estão apoiados no uso dos dons froebelianos.

De acordo com a Revista os brinquedos e atividades proporcionados às crianças deveriam aproveitar a necessidade inata da criança de conhecer e por isso poderiam ser usados para dar ciência a uma porção grande de coisas. Como por exemplo, a preocupação com a aquisição de conceitos científicos, a adoção dos hábitos de regularidade, a ordem, a precisão nos movimentos, a formação do espírito, tudo estava envolvido nas atividades de quem fazia uso dos materiais froebelianos.

Analisando as situações descritas que se valiam de objetos para organizar as ações reconhecemos o privilégio de materiais e encaminhamentos que produzissem claras e duradouras percepções no corpo e no espírito, tornando-os objeto e alvo de poder. Os jogos e brincadeiras, desta forma, eram usados como estratégias de controle e como momentos de exercício do corpo e da alma, colaborando com a racionalidade educativa institucional.

As atividades propostas no jardim da infância e descritas na Revista indicam que o uso livre dos dons (materiais) deveria restringir-se a poucos momentos, devendo, primeiramente, ser mostrado pela educadora o uso correto e o conhecimento que poderia originar-se dos objetos. Sendo assim, esperava-se que as crianças ao invés de manusear livremente o material “desperdiçando tempo e energia”, imitassem as ações anteriormente mostradas e ‘sugeridas’, o que resultaria, possivelmente, em crianças passivas, sem iniciativa, mas com grande previsibilidade de atitudes.

Vários são os momentos de atividades e textos na Revista os quais nos permitem identificar que os brinquedos e os jogos seriam úteis para infundir o hábito da ordem, ensinar conceitos e conduzir a finalidades morais necessárias e úteis – enfim, educar. As imitações, o andar em marcha, contribuíam, grandemente, para moldar as crianças e controlar suas ações. A exploração livre que poderia acontecer com os materiais, a julgar pelas atividades indicadas nas Revistas, não se concretizava, pois a utilização dos materiais era limitada e dirigida por inumeráveis lições, sendo a ritualização um treino de disciplina.

Conforme indicaram Varela e Alvarez-Uria (1992), pouco a pouco, a maquinaria escolar vai produzindo seus efeitos, transformando esta força incipiente num bom e obediente indivíduo. A exaltação do discurso sobre o papel dos jogos no jardim de infância e o privilégio de atividades amparadas em materiais podem ser entendidos, a partir dos autores, como novos dispositivos de intervenção cunhados na modernidade para concretizar formas de atuação sobre os indivíduos⁴⁹. Tal compreensão e prática se encaixam num modelo de escola com caráter repetitivo e rotineiro, numa engrenagem em que a criança é vista como um capital em potencial.

À medida que o uso dos objetos expostos pelas Revistas era orientado por extensas e pormenorizadas indicações, era possível perceber que se configurava mais submissão do que desejo ou naturalidade no manuseio dos materiais. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), prevaleciam prescrições detalhadas que visavam o encadeamento lógico das atividades e um uso ritualizado do material, sendo extensos e minuciosos os procedimentos a serem empreendidos pelas professoras e crianças em todas as lições.

Ao analisarmos as práticas descritas fica evidente que isso acontecia com todas as atividades, o que revela o investimento educativo e o ordenamento associado aos objetos e práticas. Todos os movimentos, todos os atos deveriam seguir uma organização, e não havia espaço para escapar da vigilância, pois cada passo era um seguimento lógico e ordenado, dominado pela precisão:

As caixas [com os dons] devem sempre distribuir-se de modo a manter-se em inteira ordem, primeiro fazendo-se uma só das caixas passar de mão em mão até voltar ao extremo da mesa, o que dará ensejo para interessantes observações por parte de cada criança (RJI, 1896, p. 225).

De acordo com Bujes (2000a), os materiais para brincar, em geral, são considerados como elementos desestabilizadores do ambiente, potencialmente desarticuladores das relações e das normas de conduta, daí porque as instituições educativas valerem-se de um regramento em relação a esses objetos. Tanto assim, que no manual analisado para a condução das atividades utilizando o 3º dom encontramos um exemplo de como a professora deveria dirigir

⁴⁹ Os autores consideram que as instituições educativas colocam em funcionamento novos dispositivos de intervenção uma vez que o poder da Igreja decai com o Absolutismo e ganham força as ideias de vários especialistas, inclusive aqueles ligados às áreas da Psicologia e da Pedagogia.

completamente as ações, os movimentos, juntamente com as falas e observações, a saber, havia um ritual determinado a ser seguido para o uso do material:

Tendo recebido as caixas do 3º dom, as crianças devem colocá-las exatamente no centro dos seus espaços de modo a cobrir quatro quadradinhos. Tomem as caixas com a mão esquerda e retirem a tampa com a direita, colocando-a no canto direito de cima dos seus espaços. Em seguida ponham a mão esquerda sobre a caixa aberta e invertam-na com a mão direita de modo que a mão esquerda venha a assentar na superfície da mesa. Retirando-a com cuidado, ficará a caixa invertida cobrindo os quadradinhos do centro. Com a mão direita retirem-se as caixas com cuidado de modo a ficarem de pé no mesmo lugar os cubos que ela contém. Por último coloque-se a caixa sobre a tampa no canto direito superior, tomando-se sentido em que todas fiquem na mesma posição (RJI, 1896, p. 91).

Além de excessivamente extenso esse ‘exercício’ revela, como exposto claramente na Revista, o desejo de que as crianças conheçam a importância da ordem e da regularidade e que possam agir totalmente submetidas às orientações. Colocado por Foucault (2002b), por meio de técnicas que buscam aumentar a utilidade, a fabricação de corpos submissos e exercitados era reforçada pela manipulação com os materiais propostos por Froebel, devendo ser repetidos várias vezes os exercícios com os dons, os quais buscavam a internalização das ações e dos comportamentos frente ao material, estabelecendo um “[...] elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (p. 119).

*Depois que cada criança tiver diante de si a caixa do segundo dom, dirija-se a professora, do seguinte modo, à classe:
Quando eu der o primeiro sinal na campainha, cada um de vocês coloque a mão esquerda na extremidade do lado esquerdo da caixa, firmando-a com os dedos polegar e indicador; ao segundo sinal coloquem a mão direita sobre a tampa; ao terceiro abram as caixas ao mesmo tempo; ao quarto tirem da caixa um brinquedo igual a este (mostrando a bola do primeiro dom) (RJI, 1897, p. 125).*

Foucault (2002b), ao descrever a produção de corpos dóceis pelas instituições sociais, principalmente, a partir do século XVIII, aponta uma série de controles que se intensificaram sobre os sujeitos, inclusive a articulação corpo-objeto. Para concretizar tal ligação “[...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (p. 130).

A decomposição dos gestos a serem privilegiados com os materiais, exposta logo acima e retirada da Revista é um exemplo do que se poderia chamar de “[...] codificação instrumental do corpo” (FOUCAULT, 2002b, p. 130), onde os gestos são colocados em correlação com os objetos a serem manipulados, em prescrições explícitas e coercitivas. As ordens ajudariam a criar um ritmo imposto por sinais e controlariam o manuseio dos materiais, prevalecendo a previsibilidade e o exercício.

De acordo com a Revista as inclinações das crianças para o desenho deveriam ser, convenientemente, guiadas assim que se manifestassem, bem como o trabalho com os demais materiais. Na tradução das orientações de trabalho com o 13º dom encontramos fervorosa defesa nessa direção, revelando que a aquisição do “verdadeiro conhecimento” começaria por onipresente direção externa, até a internalização das ideias e das boas condutas.

Deixar as crianças sem um guia, inteiramente senhoras de sua vontade, isentas de toda a disciplina, é um dos mais perigosos e graves erros a que nos poderá levar o inconsiderado amor pelas crianças. Essa absoluta independência condena-as logo a um insuportável aborrecimento. A capacidade infantil deve manifestar-se pelas influências externas e o limitar essas influências não quer dizer que se deva eliminá-las ou suspendê-las. Froebel limita tais influências de um modo admirável, fazendo com que essa restrição da liberdade esteja na própria criança; com que cada incitamento seja a origem determinante de muitos outros, e acostumando-as desde logo a uma atividade sistemática e regular (RJI, 1897, p. 314-5).

Podemos reconhecer nestas afirmações como as práticas deveriam estar amparadas em uma ideia de liberdade regulada, explicitada por Rousseau e acompanhada por Froebel e os precursores de sua teoria. Embora suas experiências divulgassem a centralidade da criança como princípio educativo, isso deveria acontecer de forma organizada e controlada, uma vez que os sujeitos infantis, por sua imaturidade, careciam de limitações e restrições impostas pela escola infantil e seus professores. Corrobora com estas reflexões Larrosa (2002) ao afirmar que os regimes discursivos são inseparáveis dos procedimentos de fabricação dos sujeitos obedientes, normais e normalizados e, acima de tudo, atentos a si mesmos. Como exposto no trecho acima, ou seja, fazer com que “a restrição da liberdade esteja na própria criança”, exercitando o autogoverno e o autocontrole.

Outro aspecto importante que precisa ser destacado é que os enunciados no discurso têm uma origem e um autor, mas também, em troca, recebem a presunção, nesse caso dos professores e

das instituições, confirmando como verdadeiro. Por isso, faz-se necessário descrever os lugares institucionais – bem como suas práticas – de onde aquele que fala obtém o seu discurso e outros sujeitos o reforçam (FOUCAULT, 2005).

Compreendemos, portanto, como prescrições iguais ou assemelhadas a acima descrita conformam as concepções e encaminhamentos dos professores que trabalham com as crianças e têm efeito direto sobre as subjetividades infantis. No entender de Ó (2003), a identidade pessoal está relacionada com os discursos que circulam a sua volta. Ou seja, as Revistas operam e produzem efeitos nos infantis na medida em que as orientações pedagógicas contidas no manual indicam como devem ser organizadas as práticas, delimitam formas de pensar, definem as melhores ações e as formas de compreender e lidar com as crianças.

Foucault (2002b) fala de como as instituições escolares podem ser identificadas como disciplinares ao instituírem micropenalidades sobre o tempo, as formas de ser, as falas, coibindo ou punindo qualquer comportamento que fuja à norma. O que estiver inadequado à regra precisa ser corrigido, qualificado, reprimido e isso deve ser exercitado diligentemente pelos professores e pelos alunos. A inaptidão para cumprir as tarefas e os desvios devem ser suprimidos e, em seu lugar, produzidos comportamentos sistemáticos e regulares dentro da ordem. Para o autor, “[...] os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido [...]” (p. 150).

Uma teoria que trazia o necessário, algo muito útil e bom para as crianças, para sua educação: assim foram difundidas as ideias de Froebel. Seus arranjos e atividades com os materiais, de aparência inocente, instauraram no trabalho com crianças pequenas atividades de controle e disciplinamento as quais se disseminaram pelas instituições no mundo, lançando mão de dispositivos aparentemente insuspeitos, mas que passaram a fazer parte da vida da infância e a concretizar o ideal moderno de educar os sujeitos infantis. O “enfoque político” nas pequenas coisas, por meio de um conjunto de técnicas, de processos, de descrições, de ‘receitas’, distribui-se nas relações de poder presentes entre os indivíduos (FOUCAULT, 2002b). O poder não estava concentrado em uma pessoa ou espaço, como nos alertou Foucault, mas estava difuso, capilarizado e presente nos estratagemas que vinculavam o material e as práticas ao seu potencial educativo.

Foucault também nos ensinou que há momentos em que o poder se desloca mais para um campo ou outro. No caso da experiência froebeliana, o papel desempenhado pelo adulto era muito importante na condução das experiências vivenciadas pelas crianças com os materiais e no espaço do jardim de infância. De acordo com a Revista, amparada na teoria froebeliana, a direção das professoras era imprescindível para animar o que é bom e evitar o mal das tendências infantis. Em tudo se deveria fazer sentir a influência instrutiva do adulto, principalmente, no desenvolvimento das ideias e das ações e isso seria muito mais proveitoso que o agir espontâneo. Dessa forma, a espontaneidade deveria ser evitada buscando exercer atividades sempre com um fim claro e determinado, sem deixar espaço para a inconstância.

Tal qual um livro didático dos tempos atuais, a Revista trazia as perguntas a serem feitas ao entregar determinado material ou ao realizar determinada atividade, bem como trazia as respostas que as crianças deveriam dar aos questionamentos das professoras. Também, o desenvolvimento que poderia advir da exploração dos materiais era bem delimitado pela extrema diretividade proposta pelas orientações das professoras. O controle era exercido amplamente: pelo material utilizado, pelas atividades propostas, pelos movimentos indicados, pela direção detalhada dos atos a serem imitados.

Assim, pela descrição das práticas no material analisado reconhece-se que a exatidão, a destreza e a obediência eram exaltadas, treinadas e reforçadas por meio dos exercícios com os materiais educativos, seguindo-se os princípios de uma educação racional. Sempre se fazia sentir a presença do adulto, com a justificativa de imprimir sentido e organicidade para as ações e para o pensamento, buscando suprimir os perigos que a imaginação infantil traria. Embora alguns autores questionem a aplicação da teoria froebeliana, justificando sua utilização indevida e deturpada, a análise, aqui, proposta permite-nos identificar como o jogo, as brincadeiras e os discursos que as justificavam e fundamentavam podem ter influenciado sobre a constituição do sujeito infantil, de forma ampla, profunda e com efeitos imensuráveis. Com estes objetivos há orientações para a utilização dos dons, como por exemplo, o trabalho com argila que representa o 20º dom:

[...] para que esta ocupação venha a ser alguma coisa mais do que uma simples distração, será necessário dirigir a atividade das crianças num determinado sentido (RJI, 1897, p. 351-2).

Estudos demonstram que a apropriação da teoria de Froebel, no Brasil como no resto do mundo, não conseguiu concretizar a intenção de que os jogos e brinquedos fossem usados como oportunidades de ação livre e espontânea da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento ficou incompleto. A partir da experiência do jardim de infância da Caetano de Campos disseminaram-se no Brasil muitas outras instituições de atendimento infantil, que embora sustentem até hoje a bandeira de privilegiar o brincar no trabalho com a primeira infância, utilizam-se, na verdade, de um diretivismo nas atividades, sejam elas com brinquedos ou não, que em nada as caracterizaria como brincar.

Segundo Kishimoto (1996; 1998b; 2001), tal valorização do modelo escolar que adentrou nas instituições infantis sobrepõe-se ao jogo simbólico e suas possíveis contribuições ao desenvolvimento infantil, tendo sua centralidade no enraizamento de hábitos, no adestramento do corpo e do espírito, na disciplinarização e na valorização do jogo em sua utilidade instrumental. A pesquisadora assinala que a apropriação das teorias nem sempre acontece em conformidade com os pressupostos originais, no caso de Froebel foram mais divulgados os dons que serviram para ensinar por meio dos jogos os quais acabaram conquistando o espaço da educação infantil. Em vista disso, segundo os estudiosos de suas ideias, enquanto ação supervisionada, o uso diretivo dos dons froebelianos deixou de lado a ação livre da criança que era destacada em sua teoria.

Diante deste quadro das ideias e aplicações da teoria froebeliana é possível reconhecer encadeamentos e justificações que se sobrepõem sobre o que é ser criança e sobre qual o papel do brinquedo e do jogo na sociedade moderna. Como destaca Bujes (2002a), as proposições de Froebel sobre a criança e sua educação estão visíveis nas pedagogias modernas para a infância e nas formulações da Psicologia:

É interessante destacar que as raízes de alguns conceitos ainda muito atuais no campo da teorização sobre a infância se encontram lá no pensador alemão: a visão de uma essência infantil positiva, uma ideia melhorista do desenvolvimento, a espontaneidade da progressão intelectual, o ideal de liberdade nas práticas com a criança pequena (p. 65).

Esta pesquisadora situa Froebel como representante da Escola Nova, tendência que vislumbra uma pedagogia científica cujo objetivo é o controle interior e não mais exterior como

anteriormente⁵⁰. Utilizando-se dos dons e da concepção romântica sobre a criança Froebel coloca a tendência escolanovista como influência marcante na Educação Infantil escolarizada que estava nascendo, sugerindo novos métodos e técnicas, novos materiais e formas de utilizá-los para a educação das crianças. Podemos localizar aí a concepção de brinquedo e jogo com valor educativo que tanto marca nosso último século e orienta as práticas com as crianças pequenas.

Historicamente podemos localizar em Rousseau a sistematização inicial de ideias que se contrapunham à pedagogia tradicional que até então dominava o campo educacional. Ao analisar o discurso pedagógico rousseauiano Narodowski (2001) identifica como o pedagogo assume e ao mesmo tempo constrói a transformação da visão de criança e da sua educação. Para o pesquisador, Rousseau especifica e normatiza a infância e sua existência, veiculando em suas obras uma operação discursiva de envergadura que vai até o limite do possível da nomeação e da designação.

Ó (2006), ao analisar o discurso pedagógico de finais do século XIX e início do século XX identifica intenções educativas que buscam atuar sobre o governo da alma e treinar para a disciplina. O autor identifica que Rousseau sistematizou um saber sobre a educação da infância e um ensino com características modernas, colocando no centro de suas preocupações o governo das crianças, a necessidade de ação sobre suas ações e o controle de seus pensamentos, e de seus gestos. Esses anseios, segundo sua análise, estavam no centro da proposta rousseauiana tida como reformadora, defendida, também, por outros pedagogos da época.

Como explicitou Foucault (2005) os conceitos aparecem e circulam em um campo de enunciados, estão dispostos em séries enunciativas os quais compreendem formas de coexistência, isto é, retomam enunciados já formulados em um discurso e os apresentam como verdade admitida.

É possível identificar nas práticas apoiadas em Froebel e adotadas por seus seguidores, a preocupação com os detalhes, com as minúcias, sendo o cuidado com as pequenas coisas a principal característica de sua teoria. Além disso, os jogos, os materiais e as atividades

⁵⁰ Estudo sobre o papel da Escola Nova na racionalização do ensino e seus objetivos de interiorização da disciplina como normatização da conduta pode ser consultado em Mate (2002).

sugeridas fazem parte de um discurso pedagógico que se reforça e intensifica nos meios educacionais.

Para Brougère (2003) o movimento da Escola Nova ajuda a instaurar e a sedimentar a modernidade pedagógica que inclui o jogo. Baseada na Psicologia, a educação renovada expressa uma justificação quase biológica (natural) para o papel do jogo na escola, abrindo espaço ao mesmo para satisfazer as crianças e suas necessidades, destinando ao jogo um valor educativo: “Froebel incorporar-se-á fácil e retroativamente a esse movimento: liberdade, atividade, espontaneidade, naturalismo e individualização descrevem perfeitamente a atividade lúdica que não é mais considerada uma recreação [...]” (p. 136).

Percebemos com isso como os enunciados da Psicologia conformam o discurso pedagógico, formando o que Foucault (2005) chamou de “campo de concomitância”, isto é, suas premissas são aceitas para o raciocínio e valem como conformação analógica. As estratégias de reforço e dispersão são destacadas pelo autor que sugere descrever “[...] o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos e vizinhos [...]” (p. 74), posto que podem estar em uma relação de complementaridade com outros discursos.

Com esse entendimento as instituições educativas, em implantação e expansão, passam a investir em práticas que declaram colocar a criança no centro das atividades. As brincadeiras e os jogos encaixam-se dentro desses objetivos, já que se inserem em uma atmosfera de liberdade, divertimento e voluntariedade. A partir dos adjetivos que as conjugam essas práticas educativas são ligadas às atividades com materiais e conceitos, amplamente explorados pela escola e pela indústria cultural.

No jardim de infância, por exemplo, os jogos e as atividades lúdicas cujos conteúdos e noções eram colocadas no centro da educação dirigida às crianças, organizavam-na de modo sistemático. Dessa forma, as ações, organizações e práticas encontravam amparo científico e justificavam, investindo nos jogos como uma das atividades mais indicada para garantir a aprendizagem, seja ela de conceitos, de normas, de valores, de posturas ou de comportamentos.

Um jogo de anéis exposto pela viúva de Froebel e encontrado na Revista evidencia claramente a intenção de utilizar brinquedos, objetos para ensinar conteúdos e orientar ações.

Consistia em uma caixa com 50 anéis inteiros, 50 metades e 50 quartos feitos de ferro. A lição com os anéis deveria assim começar:

Como de costume as crianças acham-se assentadas em suas cadeirinhas ao redor da mesa. Colocaremos então, tantas caixas quantas forem as crianças que estiverem em cada mesa, contendo cada caixa 50 anéis, 50 metades e 50 quartos, como acima dissemos. Ao primeiro sinal, a primeira criança passará uma caixinha à segunda, esta à terceira e, assim sucessivamente, até a última. O mesmo deve ser feito em todas as mesas. Uma vez habituadas, as crianças fazem este exercício preparatório com muita ordem e rapidez. [...]

- Sabem vocês de que são feitos os anéis que estão vendo?

- Pois são feitos de um metal.

Vou dizer a vocês o que quer dizer metal.

Depois de mostrar diversos metais, entre os quais o ferro e o zinco, aproveite-se o ensejo para uma lição de linguagem a esse respeito.

Helena vai dizer-me, em que lugar se encontra o ferro?

- Debaixo da terra.

Esther vai repetir o que disse Helena.

- O ferro encontra-se debaixo da terra.

- Como se chama o lugar onde se encontra o ferro?

- Chama-se mina. [...] (RJI, 1897, p. 75-6).

Para Huizinga (2001), o jogo não desempenha uma função moral, e deve envolver liberdade e alegria. Assim, quando “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (p. 10). A ausência do lúdico, do improvável que o acompanha, exclui a possibilidade que seja considerado jogo, transformando-o em exercício mecânico. Dessa forma, quando se retira da criança a iniciativa para a ação, quando já se sabe o resultado, quando quem conduz a ação não é a criança ou o grupo de crianças, não se pode falar de jogo dentro das características que já apontamos.

Pelo exemplo acima e por outros, é possível depreender, que nas práticas de inspiração froebeliana a preocupação com a formação científica, encontrava nos objetos importantes ferramentas para trabalhar os mais diversos conceitos na tenra idade. A reprodução dos comportamentos, das falas dos adultos, tão desejada, se constrói na infância, inclusive por meio dos jogos e atividades a eles associadas. É desde pequenas que as crianças se apropriam da cultura, dos comportamentos, dos modos de ser.

Quando o processo de conhecimento é dividido e controlado pelo adulto subjaz uma concepção de educação que não reconhece as crianças como portadoras de iniciativas e de possibilidades de enfrentar e resolver problemas, o que resulta em identidades forçadas a partir

de relações que inspiram controle e amedrontam. Isso porque a identidade é construída nas relações, e se são oferecidas às crianças situações onde o poder impera, subjuga, controla, diz o que tem que ser feito, temos, então, como resultado, uma identidade regulada. Nas práticas no jardim de infância paulistano o planejamento para o trabalho com os materiais era meticuloso, inflexível e excluía o envolvimento da criança. Esse só acontecia nas formas instigadas e dentro de estrita ordem e disciplina.

O valor da ciência, dos conceitos orientava a condução e organização do que deveria ser privilegiado nas práticas. Desde cedo começam a ser embutidos na criança conhecimentos considerados científicos e, da mesma forma, legítimos. Em exercícios com o 2º dom verificamos o trabalho com as ideias de base, aresta, face, superfície, circunferência, ângulos, dentre outras:

[...] depois de bem conhecido o círculo, mande-se que passem a mão sobre o cilindro e passem os dedos sobre o círculo. Então dirá a professora: círculo é tudo isso (passando o dedo sobre as superfícies planas do cilindro).

– Quem sabe dizer-me o nome que se dá a esta linha curva que fica em volta do cilindro?

É muito provável que as crianças não saibam dizê-lo. Deve-se ensinar que a linha curva que fica em volta do círculo chama-se circunferência. Mande-se as crianças passarem a mão sobre a circunferência do cilindro. É preciso que a professora tome cuidado em não deixar as crianças confundirem a circunferência com as faces do cilindro. Mande-se a classe toda repetir a palavra - circunferência (RJI, 1897, p. 159).

Desde muito pequenas verifica-se que das crianças são explorados de forma bastante diretiva seu corpo, seu pensamento, suas falas. Além dos conhecimentos que pretendiam ser passados às crianças por meio dos materiais e das práticas que os acompanhavam no jardim de infância, é preciso considerar que os objetos tenham forte valor simbólico e por meio deles e das ações que se propunham, esses objetos transmitiam esquemas sociais, comportamentos socialmente significativos e permitiam uma multiplicidade de relações. Numa leitura foucaultiana, é pelos brinquedos, brincadeiras e jogos que se vislumbram “[...] possibilidades de esquadrihar os modos como o poder se exerce sobre os sujeitos infantis e as verdades que estão implicadas nessas estratégias que funcionam como meios para manter e colocar em operação os dispositivos de governo” (BUJES, 2005, p. 196).

O arranjo das ações e de tudo que tenha a ver com a criança passa pela ordenação da inteligência, pela repetição de conceitos científicos. Dessa forma, organizaria-se outros segmentos da alma, sendo a moral desejada alcançada pelo treinamento.

Para Froebel e seus precursores, tanto as práticas quanto os materiais por ele sugeridos estariam imbuídos de grande poder educativo, em termos científicos, morais, físicos e sociais. Os objetos deveriam predominar nas atividades da criança, sendo cuidadosamente selecionados os materiais oferecidos para promover seu desenvolvimento.

Basta ter uma simples noção dos meios de ocupação froebelianos para a gente se convencer de que os brinquedos (play things) comuns das crianças não podem, de modo algum, atenta a sua inutilidade, comparar-se com o material de ocupações dos Jardins de Infância. Não queremos com isto dizer que os primeiros não se possam tornar aproveitáveis para o desenvolvimento infantil; o que é certo, porém, é que os resultados obtidos com tais brinquedos devem antes atribuir-se ao próprio instinto das crianças. Os brinquedos que não obedecem a um plano, e a uma necessária direção não podem preparar a criança para os primeiros aspectos da vida e para que saibam gozar as suas inocentes distrações (RJI, 1897, p. 354-5).

Estavam postas as condições e as premissas para a difusão da ideia de jogo e brinquedo com valor educativo que seria utilizado nas instituições educacionais. No entender de Froebel e seus seguidores a criança retiraria do material e dos objetos o seu alimento educativo e, para chegar ao desenvolvimento, esses deveriam passar por uma rigorosa seleção e condução:

A própria criança instintivamente achará por si mesma os elementos necessários ao seu desenvolvimento mental, desde que se lhe dê o material adequado e se indique o seu emprego mais apropriado de acordo com uma certa lei (RJI, 1897, p. 377).

A lei como norma deveria acompanhar tanto a escolha dos materiais como também a organização e aplicação das atividades que os envolviam. Isto muitas vezes se manifestava por meio de coerções sutis e apelos à liberdade, uma vez que o indivíduo funciona melhor quando coopera, participa, se envolve, especialmente, quando essas escolhas e diretrizes ligam-se à ideia de submissão voluntária.

Em nossa análise das Revistas foi possível perceber que os materiais e a metodologia froebeliana utilizada na experiência brasileira de educação infantil tinham como finalidade produzir um indivíduo controlado, ordeiro, concentrado. Esse ambiente educativo,

impregnado por materiais e atividades para educar os sentidos, as sensibilidades, o corpo, por meio de conceitos científicos, era apresentado como se estivesse em consonância com as necessidades naturais das crianças e também, como desejável para sua formação dentro da ordem e da obediência. Nos materiais e na metodologia froebeliana são identificadas formas de exercício de poder que se remodelam ao longo da história, sempre tendo a infância como alvo.

Dessa forma, o discurso da educação associado ao jogo e sua valorização, bem como a sua relação positiva e possibilidade de aprendizagem revela ideais ligados ao romantismo. Brougère (1998) aconselha-nos para que essa compreensão seja interpelada e para que pensemos e conheçamos o jogo em seus limites, características e desdobramentos.

É possível compreender, tal como o faz o autor, que a visão da infância e sua educação, cunhada pelo romantismo precisam ser revistas. Além disso, também necessitam ser desestabilizadas as compreensões empreendidas pela Psicologia sobre o papel do jogo como essencial ao desenvolvimento da criança. Isso porque a partir do período romântico assistimos a uma idealização do jogo, constituindo-se como pensamento habitual considerá-lo como educativo. Localiza-se aí, na modernidade e via Psicologia, a produção do discurso sobre o jogo e seu potencial, articulando-se ao campo educacional. Como muito bem aponta Bujes (2002a) em sua análise, os discursos que descreveram a infância contribuíram para desencadear estratégias para governá-la.

Logo, a função do jogo está associada ao papel social da infância, na medida em que é o foco sobre a criança que acaba dirigindo o interesse dos psicólogos sobre a atividade do brincar, declarando seu papel no desenvolvimento e educação da criança (BROUGÈRE, 1998). Segundo estudiosos, embora Froebel ressaltasse o objetivo do uso dos materiais, o programa para o jardim de infância brasileiro enfatizava muito mais as atividades que os objetos em si. E foi exatamente isso que percebemos acompanhando as experiências nas Revistas. Foi possível perceber que se utilizavam os materiais como elementos para manipular as atividades, os corpos, as ideias das crianças – um completo e organizado governo dos pequenos.

4.1.3.3- Jogos e brincadeiras: condução das práticas

A necessidade de pensarmos sobre as práticas privilegiadas no trabalho com as crianças pequenas no jardim da infância soma-se ao investimento nos tempos, nos espaços e nos materiais verificado pelos relatos das Revistas. Com um discurso rico em detalhes a eficácia dos movimentos, a importância das repetições dos exercícios e a manipulação calculada compõem um campo de relações onde o poder se exerce e é produtivo.

Analizando as práticas no jardim de infância as reconhecemos como encaminhamentos que têm a infância como alvo privilegiado. O detalhamento minucioso das atividades, falas e movimentos, a insistência na imitação e repetição justificava-se pela necessidade de investimento na infância, momento ideal para moldar corpo e espírito. Como analisa Ó (2006), a imitação tem um grande peso para a socialização, devendo os sentimentos e ações ser regulados, vigiados, moderados, contidos, proibidos, treinados.

Parecerá monótono que cada criança repita a mesma frase; é porém, somente pela constante e paciente repetição que se pode ensinar alguma coisa com precisão, e é, sem dúvida, de grande importância que os tenros espíritos das crianças no seu período de formação aprendam ao mesmo tempo a apreciar a beleza da ordem e a necessidade de regras de conduta (RJI, 1896, p. 77).

Podemos compreender que o poder age sobre o corpo e imprime obrigações, possibilidades e limitações por meio das mais diversas formas, utilizando-se de instrumentos variados. O funcionamento do poder encontra na educação um campo específico e propício para a produção do sujeito moderno normalizado, na medida em que as prescrições pedagógicas indicam práticas que buscam subjetivar as crianças.

Como assinalou Larrosa (1998), a infância parece plenamente capturável por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições. O que pode ser submetido já foi medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de poder, postos em ação para abarcar a infância. Com essa compreensão, os ganhos com o investimento nas crianças eram seguidamente referidos na Revista na medida em que

As primeiras impressões, reiteradas, deixam após si um traço duradouro (RJI, 1897, p. 245).

Assim,

[...] para se atingir ao resultado que se almeja é que partimos do Jardim de Infância, onde se pode produzir impressão no espírito, mais facilmente do que mais tarde, quando outras influências já tenham prejudicado o gosto (RJI, 1897, p. 308).

Como nos ensinou Foucault (1988; 1995) o poder sobrevive, pois se apresenta como instância de regulação voltada para o princípio da ordem, atuando tanto individualmente como sobre os grupos. Na modernidade é atribuída uma nova forma à individualidade, sendo esta submetida a modelos bastante específicos e, minuciosamente, orientados. Era na primeira infância que se deveria preparar e habituar a tenra alma infantil de um modo sistemático e metódico, visto que

Somente nesse período de inconsciência mental, por assim dizer, é que as percepções se podem formar porque as impressões dos sentidos podem mais duradouramente fixar-se no espírito, visto esse processo quase não ser perturbado pela reflexão (RJI, 1897, p. 358).

Aqui novamente vemos as ideias de Rousseau bastante presentes. Ó (2006) analisa que a inspiração rousseauiana encaminha as práticas no sentido de se conseguir uma obediência consentida e dócil, sendo virtudes a serem trabalhadas como se fossem inerentes ao sujeito infantil. Daí a necessidade de compreender que Froebel construiu sua teoria a partir das ideias influentes de outros pedagogos, estando ligada aos princípios educacionais circulantes o tipo de criança a ser formada.

Entendemos que o discurso, que permeia o material analisado, orienta, efetivamente, as práticas definindo ações junto às crianças, alicerçando uma série de orientações pedagógicas de todos aqueles inseridos no jardim de infância, as quais contemplam desde como deve ser a atitude das professoras até os comportamentos dos alunos, assim como o uso dos materiais, a organização dos horários e das condutas em todos os tempos e espaços, inclusive, nos momentos de brincadeira e de jogo.

De acordo com Brougère (2003), a Pedagogia usa a estratégia de conciliar a presença do jogo com o objetivo educativo, unindo o respeito à criança e a disciplina no processo educacional. Assim, o jogo com valor educativo passa a ser a expressão que definiria esses exercícios

especiais na escola, onde as crianças não estariam apenas jogando, mas sim participando de uma atividade educativa: “A expressão ‘jogo educativo’ aparece como uma boa solução para resolver os múltiplos problemas colocados, tanto pelo primado do jogo quanto por sua recusa” (p. 127).

Com o jogo no centro da educação o jardim de infância buscava ensinar com brevidade, racionalidade e mais facilidade na infância. Estas compreensões revelam experiências em que a proliferação do poder acontece pela técnica, pela normalização e pelo controle, transformando, reforçando, invertendo, de forma incessante.

No Jardim da Infância a criança observa a concretização de uma verdade qualquer, reconhece-a justa e aceita-a sem dificuldade, sem forçar, por maneira alguma, o desenvolvimento de seu espírito (RJI, 1896, p. 123).

Assentadas no desenvolvimento da criança descrito pela Psicologia as práticas com os sujeitos infantis privilegiam os jogos e brincadeiras como aparatos pedagógicos, especialmente, propícios ao trabalho com as crianças em propostas de ensino que almejam a aprendizagem de condutas, comportamentos e também de conceitos e noções científicas (BUJES, 2000a).

Disso decorre um empreendimento institucional que permite considerar os indivíduos como engendrados pela ação do poder disciplinar e pelo controle, envoltos em relações de poder que precisam ser identificadas e compreendidas. No jardim da infância a ênfase pedagógica sobre a infância, o brincar e suas ações visava, principalmente, a normalização de certos comportamentos considerados como necessários e previamente estabelecidos.

Ou seja, a infância era a etapa especialmente idônea e própria para ser moldada já que se justificava a necessidade de governá-la por sua imaturidade e incapacidade de decidir pelo melhor. Instituíam-se um regime de controle de que tudo nas crianças era educado, muitas vezes sem que elas e suas famílias reconhecessem que estavam inteiramente submetidas. Nas palavras de Foucault (2002b), se estabelece uma relação sobre os sujeitos e seus corpos, “[...] que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto mais útil, e inversamente” (p. 119).

A partir da compreensão de poder para Foucault (1988) como algo que incita e produz, mais do que reprime, a análise das orientações da Revista permite-nos inferir que no jardim de infância o brincar deveria ser imitativo, em ordem, a partir de conduções para garantir

obediência e produzir regularidade. A educadora deveria “despertar por força sugestiva” o desejo das crianças de repetirem as construções por ela propostas:

Os meios que possuímos para satisfazer os desejos que nós próprios temos despertado e alimentado nas crianças, sem que no seu ânimo tome raízes o hábito perigoso da destruição e da desordem, é construir e mostrar às crianças as construções feitas para que as imitem ou trabalhem conosco [...] (RJI, 1897, p. 382-3).

Neste sentido, era prudente criar obstáculos à criatividade da criança. Indicava-se, inclusive, que não se deveria fatigar a fraca imaginação das crianças, sendo necessário por isso dirigir todas as suas orientações e suscitar compreensões dentro daquilo que seria o mais correto. Como dispositivo de dominação, o poder que se manifesta não é apenas aquele que reprime, interdita, diz não, mas aquele que produz, que incita a novos comportamentos. Ele não se reduz à obediência, é positivo, tolerável e não deixa escapar nada nem ninguém (FOUCAULT, 1988).

É pela educação que se constroem comportamentos desejados, dada sua capacidade de convencimento e aceitação. Tida como necessária e estimuladora do desenvolvimento, tem liberdade para atuar sobre os sujeitos, tendo suporte científico e institucional para operar mudanças nos indivíduos.

A educação é em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1998, p. 193).

Pouco a pouco, os direcionamentos iriam criando hábitos e o trabalho cuidadoso e demorado impressionaria o espírito e influiria na memória das crianças pequenas. Empreendia-se um trabalho de exercício constante das obrigatoriedades. No entender de Brougère (2003), paulatinamente, o jogo passa a ser visto como essencial ao desenvolvimento e por isso deveria ser colocado a serviço de um projeto pedagógico consciente que o ligasse inquestionavelmente e de modo positivo ao desenvolvimento da criança, e ao mesmo tempo pudesse governá-las.

Ao fazer parte das práticas de normalização e atuar sobre as subjetividades infantis identificamos os jogos e brincadeiras como instrumentos de regulação moral, introduzidos nas instituições educativas com fins bastante específicos e muito mais amplos do que aqueles declarados. Esta estruturação faz parte da organização moderna da escola, onde os sujeitos e suas subjetividades são concebidos como governáveis.

A partir desse entendimento é possível reconhecer, com Foucault, sob que formas o poder chega às condutas, de que forma penetra e controla o brincar e os jogos cotidianos. Ao analisar as Revistas – que trazem embutidas as ideias de Froebel para o uso dos materiais e apresentam práticas nele inspiradas – reconhecemos que as produções discursivas nelas veiculadas e reforçadas revelam a “vontade de saber” que serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento. O que se sabia e estava ‘descobrimdo’ sobre a infância – *saber* – associava-se a estratégias e técnicas para melhor atuar sobre elas – *poder*. Dessa forma o regime de poder-saber sustenta discursos e práticas e tem efeitos sobre os sujeitos.

Nas traduções das atividades desenvolvidas por várias educadoras, encontradas na Revista, são frequentes as afirmações de que mais do que incitar a espontaneidade das crianças era preciso refreá-la, para que não viesse a se desdobrar em desordem e barulho. Era preciso limitar, conformar, produzir o desejável e evitar os desvios. Para que isso acontecesse a precisão na direção deveria ser sustentada e respeitada a fim de alcançar os objetivos da instituição educativa.

Pinazza (1997; 2005) reconstituiu por meio de periódicos oficiais, dentre eles a RJI, as ideias que orientaram as práticas com as crianças na pré-escola paulista em finais do século XIX e início do século XX. Embora não utilize o mesmo referencial teórico que elegemos para nossa pesquisa, os exercícios com dons, cantos e jogos de movimento são identificados pela autora como presentes no jardim da infância em momentos completamente dirigidos pelo adulto e com finalidades definidas, dentre elas a aquisição de conceitos e a preocupação com o rigor comportamental. Não é objetivo de sua pesquisa deter-se sobre o papel que tais atividades desempenhavam na condução e no governo da infância já que sua reflexão aponta os aspectos diretivos da proposta em vista da necessidade de mostrar o quanto as ideias do filósofo alemão estavam sendo mal reproduzidas, mas sua perspectiva também é reveladora.

Voltando o olhar ao conjunto de atividades que preponderaram na prática do jardim de infância, pode-se concluir sobre a tônica essencialmente instrucional das realizações propostas, que impediam a ação livre da criança. Exercícios de linguagem, cantos, poesias, dons e ocupações, brinquedos e jogos de movimentos, constituíam, na perspectiva froebeliana, os conteúdos essenciais que preenchiam imagens culturais necessárias ao afloramento do simbolismo na criança e que caracterizavam o *kindergarten* como a livre república da infância. No jardim de infância paulista faltou criar espaço para a materialização desses princípios. Em vez disso, predominam técnicas e materiais, sendo preteridos os fundamentos que subjazem a eles (PINAZZA, 2005, p. 97).

Em sua análise a pesquisadora classifica a Revista como manual metodológico orienta a utilização dos dons froebelianos em atividades totalmente orientadas pelas professoras. Identifica a forma diretiva a que o ensino era conduzido nas aulas, com primazia de exercícios comprometidos com o aspecto instrucional do ensino, privilegiando o trabalho com noções sobre objetos e fatos. Seu olhar concentra-se em mostrar como as práticas no jardim de infância desvirtuaram as ideias de Froebel e o quanto isto foi lamentável, já que os princípios de atividades livres e espontâneas não estavam materializados na experiência paulista, mas somente na originalidade da teoria do pensador. Em suas palavras, “Embora aconteçam movimentos imitativos da criança, a atividade simbólica definida por Froebel como a manifestação livre e espontânea, não tem espaço nos brinquedos do jardim da infância” (PINAZZA, 1997, p. 245).

Como reconhecemos, no jardim cantava-se para conduzir a marcha, para alcançar a polidez, para louvar a pátria, para brindar bons comportamentos. Aqui optamos por novamente destacar frases da Revista que exaltam as virtudes a serem cultivadas:

Nossa vontade amiguinhas, é um vento de asas potentes, sejamos como os moinhos, ativos, bons, diligentes. [...] Eu sou muito obediente. Eu falo quando é preciso. Eu gosto do Jardim de Infância (RJI, 1896, p. 50 e 242).

A exaltação dos comportamentos desejáveis era reiterada, bem como eram criticadas atitudes não toleráveis como a preguiça e a desobediência. E, por meio de relações de poder identidades eram forjadas, produzidas, emolduradas. O reforço à construção de hábitos, movimentos ritmados e harmoniosos e domínio do corpo eram frequentes nos cantos:

Seja como ele [o relógio] meu bracinho, vai e vem, vai e vem, firme, reto, direitinho [...] (RJI, 1896, p. 203).

Com estas passagens reconhecemos que as técnicas de governo atingem a população infantil e cada criança em particular “[...] enquanto corpos passíveis de intervenção reguladora e objetos para saberes – enquanto objetos social e historicamente constituídos por saberes e poderes” (PRADO Fº., 1995, p. 34). Verificamos que as práticas mais do que repressivas ou constrangedoras são produtivas e precisam ser analisadas com olhares de suspeição na medida em que podem ser consideradas como diretamente implicadas na constituição dos sujeitos e de suas subjetividades. A criança passa a exercitar o seu eu e o seu discurso de acordo com o desejo do adulto, sendo institucionalmente enquadrada.

A impressão que temos ao analisar o material é que tudo era trabalhado detalhadamente visando boa utilização e aperfeiçoamento, tanto físico quanto moral. Esta manipulação calculada superava a dominação física (externa) da educação de tempos anteriores e concretizava, na instituição escolar para crianças pequenas, o que Foucault (2002b) convencionou chamar de disciplinas: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (p. 118).

Na instituição, cada aluno participa de um regime de visibilidade que é obrigatório e assim a identidade pessoal é construída em relação para com os discursos e controles que circulam a sua volta e envolvem os indivíduos. A formatação das aspirações, necessidades e desejos dos alunos faz parte de um processo de subjetivação.

Como assinala o estudioso, para a moral moderna valioso é o controle de si, a participação ordenada e contida, a racionalização da vontade, dos gestos, do pensamento, por meio de uma vigilância atenta e nunca abandonada. Com essas intenções os discursos pedagógicos enfatizam o falar e o movimentar-se sem pressa, sem exuberância de gestos, dentro da ordem. Ao dizer como os indivíduos devem ser e portar-se, agir e responder, a preocupação das instituições educativas está calcada na construção moral em que os sujeitos estão no centro dos processos.

Sobre o trabalho com os cantos relacionado nas Revistas, Kishimoto (1996) analisa que são em especial músicas para imitação de gestos, para alcançar a ordem, as quais se traduzem em atividades organizadas pelo professor. Sendo sempre dirigidas externamente pelo adulto, há

uma ausência da exploração livre em tais atividades simbólicas, o que segundo a estudiosa era central na teoria de Froebel.

*Gosto muito dos passeios, pela sala ou no jardim, ledo o rosto, os olhos cheios, de uma alegria sem fim. Ah! Sem fim, sem fim!
Em fileiras vamos indo, como os soldados leaes, nossas glórias repartindo, com a mestra e nossos paes. Com a mestra e nossos paes (RJI, 1897, p. 194).*

Pinazza (2005)⁵¹, atribui o distanciamento das ideias originais de Froebel nas práticas, em parte, ao fato de que o contato com a teoria froebeliana deu-se, preponderantemente por meio das traduções dos textos americanos, que estavam focalizados na prática das professoras e deixavam de lado as compreensões fundamentais do filósofo alemão. A pesquisadora assinala que Froebel concebe o jogo como elemento essencial da prática pedagógica e, frente a isso, questiona sua não utilização para a promoção da inventividade das crianças no jardim paulista. Em seu artigo reconhecemos a defesa da necessidade de consagrar o sentido da educação integral defendido por Froebel uma vez que “[...] a visibilidade das proposições essenciais de Froebel esteve prejudicada na prática do jardim de infância. Sobreviveram de sua teoria os materiais e procedimentos, que acabaram servindo à estreiteza dos propósitos instrucionais” (p. 98).

Pela análise da Revista reconhecemos que para as atividades propostas o espírito precisava ser disciplinado, e assim poderia se conceder certa liberdade às crianças, mas sempre atendendo a certos limites. Elas deveriam ser conduzidas a agir segundo a lei, acostumadas a seguir sempre uma regra determinada, por meio de vários incitamentos à atividade e também a restrição a certos comportamentos. De acordo com Monarcha (2001), o regime didático especial a que foram submetidas as crianças no jardim da infância estimulava comportamentos considerados adequados a essa fase da vida, sendo inseridas em um tempo rigidamente marcado cuja organização e condução pertencia às jardineiras, a partir de propósitos formativos, acordados com os fins institucionais.

Os jogos devem ampliar os meios de expressão, sempre apelando para o interesse das crianças e fundando-se na observação do assunto de que então se tratar (RJI, 1896, p. 39).

⁵¹ A exemplo de Kishimoto (1996; 1998; 2001).

Não encontramos menção nas Revistas à possibilidade das crianças poderem escolher espontaneamente suas atividades, a não ser nos momentos de recreio onde inferimos que o controle, estava mais distante. O trabalho fatigante diário era precedido de autorização e deveria servir à aprendizagem de coisas úteis, sendo a organização do cotidiano completamente enrijecida e governada pelo adulto. Nessas instituições percebemos que a força é exercida pelo convencimento, pela vigilância permanente, pela manutenção da ordem.

Analisando o material é perceptível que para concretizar a educação no jardim de infância os esforços deviam concentrar-se nos movimentos ritmados e coletivos, buscando ao mesmo tempo um controle físico, moral e intelectual. Amparados na inocência que o lúdico carregava, mas ao mesmo tempo sabedores do potencial dos jogos e das brincadeiras na construção da criança, professoras e instituição investiam em atividades que envolviam objetos, cantos e brincadeiras por conhecerem seu papel catalisador e intermitente na produção da subjetividade das crianças.

Como assinala Larrosa (2002), há um sujeito são e equilibrado que as práticas pedagógicas devem construir. Segundo o autor, é na articulação complexa de discursos e práticas que os sujeitos se constituem, mesmo que de certo ponto de forma contingente.

Nas práticas no jardim de infância, a tendência da criança para agir livremente deveria ser moderada e dirigida a um fim útil. Assim, as atividades livres aconteciam em menor número (a julgar pelos relatos, praticamente inexistiam), pois desenvolveriam pouco e desordenadamente. As regras para o andamento das atividades e a utilização do espaço deveriam ser apresentadas naturalmente para não desagradar à criança e para serem percebidas como necessária condição para o desenvolvimento das ações. A aplicabilidade e a docilidade na execução das atividades eram recompensadas com elogios à obediência e ao ordenamento.

De acordo com a própria Revista, logo no início, a proposta de Froebel sofreu algumas críticas por causa do excesso de diretividade. Porém, o próprio texto, na palavra de uma das professoras, justifica os encaminhamentos dados às atividades:

Há quem censure os jogos dos Jardins de Infância por não serem de todo livres; porque são, quase sempre, sugeridos pela educadora. Como se se

pudesse pretender de criancinha, jogos inventados com um fim educativo, moral e prático na vida! (RJI, 1897, p. 223).

O fim educativo e instrutivo justificava a direção da educadora que teria clareza da finalidade do exercício, precisão na condução e execução das atividades, ainda mais quando era preciso

[...] evitar que a alegria desse origem a barulho ou indisciplina (RJI, 1897, p. 225).

No entender de Benjamin (2002), os jogos infantis são condicionados pelos adultos uma vez que, para ele, não são as necessidades das crianças que as levam a brincar, mais que isso, acontece pela via do confronto dos adultos com as crianças. Disso decorre que, “[...] assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos” (p. 96).

A menção na própria Revista de que as orientações propostas por Froebel sofreram críticas sugerem que a ‘adoção’ do projeto froebeliano não aconteceu sem resistências. Embora a teoria do filósofo alemão estivesse sintonizada com as intenções sociais e educacionais da época, é necessário assinalar que as imposições de modelos e ideias, bem como de práticas e direcionamentos, encontram obstáculos mais ou menos organizados em cada contexto em que pretendem se efetivar⁵². Como nos alertou Foucault (1988; 1995), as resistências existem onde há poder, fazem parte dele e estão presentes em toda rede, sendo parte da estratégia de luta.

A partir do material pode-se inferir que no dia-a-dia movimentos livres e atividades sem orientação eram pouco permitidos, a não ser que levassem a algum fim. O compromisso maior era com a instrução, com a aquisição de conceitos e com a garantia do controle das crianças. Assim, o discurso sobre os jogos se intensificava e multiplicava não fora ou em oposição ao poder, mas no próprio espaço onde se exercia e, dessa forma, constituindo-se também meio para seu exercício. A saber, o desejo era de proporcionar atividades economicamente úteis e potencialmente produtivas.

⁵² Sobre as controvérsias que acompanharam a criação do primeiro jardim de infância público no Brasil consultar Monarcha (2001) e Kishimoto (1988).

Assim pois, deve-se permitir o barulho das bolas nas mesas, desde que esse rumor seja produzido com um determinado fim (RJI, 1896, p. 223).

Por garantia, o rumor era preferencialmente excluído das atividades, sendo preterido e dissolvido em nome de uma sucessão de comportamentos de origem externa ao ‘jogador’, à criança. O jogo e o brincar eram praticados desde que tivessem um fim, desde que se pudesse controlar seu valor educativo. Verificam-se orientações em que o constrangimento e o consentimento são unificados, nas quais o discurso pedagógico ao apontar como devem ser as práticas busca a normalização.

Como nas Revistas não há relatos de situações de não participação das crianças nas atividades, acreditamos que elas ousassem pouco no sentido de infringir as severas ordenações ou fugir das imitações, embora tenhamos que lembrar que não há poder sem resistência. Os jogos e atividades com brinquedos de nenhuma maneira poderiam fomentar a desestabilização do ambiente. Nesse sentido percebemos que na prática pedagógica eles apareciam de forma limitada e estavam presentes como estratégias de orientação (BROUGÈRE, 2003), direcionados a objetivos bastante precisos os quais excluía a desestabilização que a manipulação livre dos objetos poderiam gerar.

Preocupado em refletir sobre os aspectos históricos da rotina nas instituições de educação infantil, Kuhlmann Jr. (1998) observa em um estudo que na RJI a ritualização é a característica mais marcante da programação, sendo exclusivamente conduzida e controlada pelos adultos (jardineiras):

O grau de detalhes com que se fazem as prescrições das atividades, além de frisar a obediência e a disciplina, represa a irrupção do espontâneo e do criativo. O adulto contata seu poder de convencimento e comando sobre as crianças e passa a usá-lo para controlar o acesso aos materiais e o seu uso, para tentar dirigir cada momento da vida da criança na instituição, mesmo os chamados de atividades livres. O palácio mágico da brincadeira se transforma na catedral austera da reverência, lugar do uso contido do corpo e dos materiais: a fantasia se transforma em liturgia (KUHLMANN JR., 1998, p. 163)

Com intenções disciplinadoras o jardim de infância adotava uma metodologia que encantava os pais, pois acreditavam que a mesma suprimiria o risco de ‘desvio’ da criança para o caminho da imoralidade. Uma série de regularidades orientava uma aprendizagem bastante diretiva, já que as crianças estavam sujeitas a esquemas definidos de antemão que

aprisionavam o diálogo e geravam previsibilidade: “As crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos; a educação moral, voltada para a disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da formação, mesmo que no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado” (KUHLMANN JR., 1998, p. 159).

Para Dornelles (2005), as pedagogias disciplinares são até certo ponto invisíveis, pois se vinculam a processos de aprendizagens, tidos como necessários e naturais. As instituições educativas são espaços de ensinar, mas também de vigiar, recompensar, cercear, configurando-se a escola como um local que produz corpos e homens e os aperfeiçoa moral e intelectualmente. Assim sendo, “O corpo estimulado é produzido na escola através da seleção de suas brincadeiras, seus exercícios e também suas distrações” (p. 60-1).

Chama-nos a atenção também, sem distinção de momentos históricos, a naturalidade com que se pensa a associação entre as crianças e o brincar. Poucas são as discussões que se preocupam em refletir sobre a relação da infância com a ludicidade e, conseqüentemente, pensar sobre as implicações de tais ideias nas práticas com as crianças, sejam elas nas famílias ou nas instituições educativas.

Bujes (2000a) registra que o conhecimento, advindo principalmente das teorias psicológicas e que conduz a reconhecer o sujeito infantil como lúdico, é produto de uma construção histórica e culturalmente contingente, duvidosa, eventual e incerta⁵³. Assim, não é natural associar criança e lúdico, sendo o sujeito lúdico uma invenção das práticas de regulação com efeitos marcantes nos corpos dos sujeitos que atinge. Em sua análise identifica que ver a criança como um sujeito que brinca foi uma das formas de produzir novas subjetividades nos sujeitos infantis, diferenciando-os do adulto no marco da constituição da infância. Tal associação seria fruto das ciências que buscaram construir saberes sobre o ser humano, que inventaram a infância e com ela diferentes formas de controlá-la, monitorá-la e educá-la.

Ao apresentar os jogos, o brincar como atividades naturais e vitais da criança as teorias muitas vezes desconsideram todo o caráter social e cultural que envolve tais práticas e que as determina. O discurso educativo e psicológico que valoriza o jogo por seu potencial pedagógico institui novos olhares sobre a educação da criança pequena e novos modelos que

⁵³ A autora não desconsidera que todas as crianças brincam, mas reconhece que isto se dá de diversas formas e em diferentes medidas e que esta não é uma característica apenas das crianças.

o associam a educação. Como nos mostrou Foucault (2005), a sociedade tem discursos que acolhe e faz funcionar como verdadeiros, formando um sistema de verdade, sendo que estas verdades existem dentro do poder. Os efeitos do poder tornam os enunciados aceitáveis e colocam o discurso como uma prática que tem eficácia.

Segundo Brougère (2003), considerar o jogo como traço indelével da naturalidade infantil desconsidera essa atividade como um ato social, que sofre influências dos adultos e, portanto, sua realização não é original nem isenta da escolha externa à criança. De acordo com o autor, cada sociedade determina um espaço social e cultural onde os jogos e as brincadeiras podem existir legitimamente e tomar sentido, e este espaço não passa de um entre outros possíveis.

Logo, oferecer às crianças brinquedos, materiais, organizar jogos e orientar ações não se configuram em atitudes neutras e muito menos desinteressadas. Tais encaminhamentos estão situados em uma lógica social, onde cada atividade e objeto tem um sentido preciso que remete à organização da sociedade e à suas intenções quanto à educação das crianças.

Assim, os saberes sobre as coisas do mundo e os sujeitos se ligam a instrumentos de poder que agem sobre os indivíduos e, neste caso, adquirem similitude. Ou seja, intensificam-se as amarras entre o modo de conceber a criança e as estratégias pedagógicas para ensinar. As mesmas ciências que passaram a falar das crianças instituíram concepções sobre a evolução de seu desenvolvimento, que poderia ser impulsionado e dirigido melhor se os jogos, brinquedos e brincadeiras assumissem um papel importante, facilitando relações, encaminhamentos e aprendizagens. Disso decorre, como apontou Foucault (2005), a necessidade de identificar segundo que leis as ciências (Psicologia e Pedagogia) se formam e sobre o pano de fundo de que acontecimentos discursivos elas se recortam.

Para Brougère (2003) o novo olhar sobre a criança, que passa a ser vista de modo positivo e promissor, passa também a valorizar o jogo pelo seu conteúdo: “É nesse quadro que vai se desenvolver um pensamento científico que justificará com argumentos parcialmente novos a relação entre jogo e desenvolvimento ou educação da criança (p. 73)”. Desta forma, a Psicologia argumenta em favor do jogo e do brincar como essenciais e favoráveis ao desenvolvimento, como portadores de valores positivos e por isso potencialmente educativos. Neste contexto, jogar e brincar não são ressaltados por si mesmos, mas sim por seus efeitos o que os torna submetidos.

Estes objetivos revelam que a visão racionalista de mundo está presente na instituição educativa, pautando as práticas no saber cognitivo e na normalização, em busca da homogeneidade dos conhecimentos e comportamentos. Nessa acepção, é valorizado tudo aquilo que a criança (o aluno) consegue reproduzir.

As ocupações froebelianas, que representam as atividades com os objetos (dons), necessitavam ser reguladas para que as leis e as ações fossem uniformes e internalizadas. Ocorrendo esta internalização a criança por si mesma se regularia, acontecendo aquilo que Foucault (2003) entende como autogoverno. Uma disciplina e um controle que primeiramente advêm de fora e que depois são internalizados. Na própria ideia de Froebel, disciplina e liberdade são interdependentes:

Quem poderá dizer que existe, no que tenho dito, liberdade sem lei? (RJI, 1897, p. 384).

A repressão e o controle não deveriam ser severos, pelo contrário, era necessário propor direcionamentos como se aparentemente estivessem sendo atendidos os desejos das crianças. Esta direção contínua e ininterrupta, dos pequenos gestos às grandes ações, pretendia impedir a desestabilização e o imprevisto que o uso dos brinquedos, dos objetos poderia gerar.

Segundo Ó (2006), no século XIX os discursos pedagógicos trouxeram em seu bojo a ideia de que a liberdade aceleraria a autoridade e a disciplina. As tecnologias disciplinares viveram uma aceleração e complexificação na modernidade, edificando um conjunto de ações onde cada singularidade deveria se transformar num ponto de passagem de forças de poder. O autor identifica que para os pedagogos modernos “[...] a modernidade passou a caracterizar-se pelo permanente esforço de governar sem governar, de estender o poder até os limites mais distantes, isto é, até as escolhas de sujeitos autônomos em suas decisões” (p. 28).

É importante lembrar que as ideias de liberdade e naturalidade não são privilégio dos brinquedos, dos jogos, do brincar. Estas sempre foram ideias condicionadas, tanto em Froebel como antes dele, como por exemplo, Rousseau. Os pedagogos, em geral, falam de uma regulação clara porque não acreditam em liberdade sem direção, sem controle. Diante disso, os proponentes das teorias não trabalham com a noção de liberdade que temos, mas sim com

uma liberdade que deve ser circunscrita, que inclui condicionamentos em situações pedagógicas, sendo esses por vezes abrandados, por vezes expostos explicitamente.

Em suas pesquisas Kishimoto (1998b) identificou que as propostas de educação infantil, inclusive, aquelas assentadas na teoria froebeliana, em geral estavam focalizadas na escolarização, uma vez que dão ênfase para a alfabetização e para a aprendizagem de números. Nesse sentido reconhecemos, pela análise das Revistas, que a ação lúdica quando supervisionada e orientada pelo adulto transforma o brincar em momentos controlados, voltados para o ensino de noções ligadas às letras e números. Nas atividades com esses objetivos as crianças não têm possibilidade de replicar as orientações, sendo submetidas a um regime de controle das ações e movimentos que funcionam, ininterruptamente, durante o tempo em que estão no jardim da infância.

A centralidade atribuída aos jogos na pedagogia froebeliana traz em sua essência o investimento pedagógico de que são suscetíveis todas as atividades realizadas no jardim de infância, transformando-se em um universo propício para a educação da infância em consonância com o projeto moderno:

O contexto material proposto às crianças também pode ser considerado como um quase-discurso sobre o jogo e seu lugar. O jogo da criança se desenvolve em relação ao que lhe oferece o meio. Jogar é sempre manipular elementos preexistentes quer sejam materiais ou imateriais (imagens). Os adultos são diretamente responsáveis pelos ambientes de jogo, inclusive quando esse meio não contém nenhum elemento lúdico específico. Froebel, através de seus dons, percebera bem essa dimensão. *A fortiori*, eles o são quando propõem às crianças brinquedos e outros objetos suportes potenciais do jogo. É claro que a iniciativa da criança pode modificar o destino inicial do objeto, mas isso não muda em nada a vontade adulta que inscreveu em sua escolha de objeto a ideia que tem de jogo, o projeto investido (BROUGÈRE, 2003, p.206).

A partir dessa reflexão é possível considerar que o programa inspirado em Froebel e empregado em uma série de jardins de infância em todo o mundo, inclusive no Brasil, encaixa-se nos modelos pedagógicos estudados por Varela (1996). Neste sentido, consideramos que a teoria froebeliana, bem como seus desdobramentos na prática, enquadra-se no âmbito das pedagogias corretivas, que se encontram em conexão com as pedagogias disciplinares que as precederam.

De acordo com Júlia Varela as formas de produção da subjetividade variam em cada modelo pedagógico, mas a intensa preocupação com a infância, com o “governo da tenra idade”, está

no cerne dos objetivos de todos eles. Ao buscar domesticar, normalizar e tornar produtivos os sujeitos, utilizando a educação como forma de controle social, as práticas no jardim de infância concorrem para a formação do sujeito moderno disciplinado.

Circula um poder que se investe nos corpos, tempos, espaços, práticas e ao combinar as forças organiza táticas, impõe exercícios, produz individualidades. Ao investir esforços e concentrar as atividades em torno de uma série de materiais que ganharam status de educativos, Froebel e seus seguidores concretizam o ideal moderno de educação da infância e apresentam-nos uma das primeiras experiências que investem em material pedagógico, que não trazia o educativo em si, somente nas práticas proporcionadas pelas professoras com os materiais. Esta consideração é expressa por Brougère (2003) que aponta que o início da concepção moderna de jogo o coloca como fator de desenvolvimento sendo, no entanto, desejável analisar suas práticas, normatizações, estruturações, descrições e comentários.

Em seu estudo o autor busca apreender, na realidade francesa, a complexidade dos discursos e estratégias relativas à utilização do jogo em um contexto educativo, procurando entender como foi construída a inserção do mesmo em um quadro pedagógico que se revela por práticas, efeitos e justificativas. Segundo Brougère (1998), é normal dizer que o jogo seja um meio pedagógico e acreditamos que podemos identificar a presença dessa compreensão, na realidade brasileira, a partir da experiência nos jardins da infância.

A análise das concepções e práticas realizada por meio das Revistas permitiu-nos localizar a origem da intencionalidade moderna brasileira de educar a infância por meio de materiais e experiências a eles associadas. Além disso, o exame atento das práticas descritas no material analisado revelou o uso da noção de jogo para controlar a educação e com isso os gestos, os comportamentos, as posturas, enfim, o sujeito infantil como um todo. Como já assinalamos anteriormente, a teoria froebeliana e as práticas nela inspiradas estão amparadas em ideias de outros autores da época, em especial Rousseau, que orientam a maioria dos encaminhamentos pedagógicos de seu tempo e também, ainda, os da contemporaneidade.

Além disso, a análise das práticas institucionais a partir de suas relações de poder possibilitou identificar que a tecnologia de poder disciplinar associa-se a um poder regulamentador que age sobre o grupo (a população infantil), e que o faz viver de determinadas formas reguladas. A sociedade passou a reconhecer as crianças como sujeitos que brincam e enxergou nisso

mais um instrumento e mais uma possibilidade de educar de maneira extensiva. Com um discurso racional, o saber sobre a infância circulou e fez funcionar nas instituições formas de conduzir a conduta dos pequenos, concretizando o pleno exercício do poder.

4.2- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os jogos e brincadeiras: ensinar e aprender

A leitura rigorosa e atenta do discurso sobre a infância, sua educação e as atividades com os jogos elaborados por Froebel nos permitiu reconhecer as intrincadas relações entre a concepção moderna de infância e a utilização dos jogos como mais uma estratégia educativa que se associou à Pedagogia na modernidade. Analisando a história da educação infantil brasileira e suas práticas, evidenciadas por pesquisadores⁵⁴, confirma-se o caráter diretivo e instrumental que assumiram os jogos e brincadeiras nas instituições, aspecto esse fortemente influenciado pelas proposições de Froebel para o trabalho com os dons.

Considerando a articulação entre infância e educação por meio de jogos e brincadeiras e as relações de poder que permeiam tal universo, verificadas na análise dos dois volumes da Revista do Jardim da Infância, reconhecemos como interessante e extremamente desafiadora a tarefa de examinar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em seus três volumes, no que diz respeito à presença de orientações para educar e ensinar conceitos por meio de jogos e brincadeiras. Ou seja, até que ponto a ideia de jogo e brinquedo com valor educativo sobrevive no referido documento, como é apresentada e que formas assume nas redes do poder que envolvem a infância nestes tempos mais recentes.

Para isto, seguimos o conselho de Fischer (2001), para quem não se deve buscar o sentido oculto das coisas, mas trabalhar arduamente com o próprio discurso dado a ver, por exemplo, em documentos e textos oficiais, buscando “[...] explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma história, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (p. 199). Assim, os discursos associados aos jogos e brincadeiras não são desinteressados e nos trazem significados que precisam ser analisados em termos de suas vinculações e associações.

⁵⁴ Sobre estas pesquisas consultar Kishimoto (2001) e Mesomo (2004), dentre outras.

Logo, não se trata aqui de fazer um julgamento sobre o documento e seu conteúdo, mas sim mostrar como se entrelaçam e se reforçam os regimes de verdade e a vontade de poder sobre a infância, colocados em circulação e atuação também pelo recurso dos jogos e brincadeiras usados para educar, que sob o discurso da liberdade tomam a forma do poder e o permitem produtivo. Trata-se de um olhar que procura identificar ênfases e buscar nova interpretação para as ideias contidas no documento no que se refere ao potencial e a utilização dos jogos e do brincar. Com esse suporte, o intuito é identificar e expor a discursividade sobre os jogos e o brincar presentes no RCNEI, mostrando os arranjos, as potencialidades, as regularidades e as formas dominantes de falar materializadas no mesmo, reconhecendo tal discurso como um regime de verdade veiculado pelo documento com efeitos sobre as subjetividades infantis.

Os discursos, como nos ensinou Foucault (2005), são proferidos de várias instâncias e se instituem como sendo verdadeiros. Nesta abordagem, o discurso sobre a utilização dos jogos e brincadeiras com finalidades educativas torna-se legítimo e estabelece significados fixos que modelam as formas com as quais os professores se relacionam com tais atividades.

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade (VEIGA-NETO, 2002a, p. 56-7).

Com a veiculação no RCNEI de um discurso sobre os jogos e brincadeiras e seu papel para ensinar conteúdos, os leitores e usuários do documento podem assumir uma forma de se relacionar com o jogo e com o brincar que esteja impregnada por esse e outros discursos, de diferentes contextos sociais e culturais, os quais reforçam e dão visibilidade a esta compreensão. Isso porque, de acordo com Brougère (2003), “As pesquisas contemporâneas nos mostram que, por detrás do lugar atribuído ao jogo descobre-se a importância do investimento pedagógico de que é objeto” (p. 204).

Assim, nossa análise procura mostrar o comprometimento da utilização dos jogos e brincadeiras propostos no referencial com estratégias educativas localizadas entre os fenômenos modernos e globais os quais se apoderam da infância. Isso adquire relevância na medida em que os textos e pesquisas sobre os jogos e brincadeiras na educação infantil

sempre destacaram, incontestamente, a positividade e contribuição dos mesmos para a educação e muito pouco foi questionada a inserção dos mesmos nos ambientes educacionais.

Trata-se de mostrar no documento, arranjos e compromissos com verdades acerca das crianças e de como organizar as práticas a elas dirigidas; mostrar como as ideias de jogo e brincar com valor educativo são importantes para a sociedade e para a escola moderna e como podem atuar na construção do sujeito infantil. Para Fischer (2002) “[...] tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e atualizam” (p. 200). São âmbitos bem trabalhados que se esmeram em difundir o discurso de que os jogos são educativos.

Seguindo os estudos que reconhecem o documento como um dispositivo pedagógico dirigido ao governo das crianças (BUJES, 2002a; BUJES 2000a) nosso intuito foi mostrar como se mantém e se manifesta neste material os ideais educativos associados aos jogos, brinquedos e brincadeiras cuja origem moderna identificamos nas ideias de Froebel. Os mais de cem (100) anos que separam a primeira iniciativa pública brasileira de atendimento na educação infantil, descrita nas Revistas anteriormente analisadas, parecem não ter abrandado a intenção de controlar as crianças e buscar, por meio de atividades tidas como lúdicas, incutir conceitos, ideias, comportamentos e controles a seus corpos e mentes. A partir disso, o deslocamento temporal desta análise busca compreender as mudanças e continuidades nas investidas educacionais que têm como foco a infância e que estão sempre comprometidas com o exercício do poder.

A justificativa para escolha do RCNEI como uma das fontes de análise para este trabalho deve-se também ao fato de seu alcance e penetração nas práticas da educação infantil em âmbito nacional e, com isso, sua representação como um dos principais instrumentos das últimas décadas direcionado ao controle das atividades com os sujeitos infantis, com possíveis efeitos na constituição de suas subjetividades. Como um discurso que diz o que fazer e como fazer é reconhecido por nós como operador, como a própria prática em ação. Como declarou Foucault (2005), o valor dos enunciados que constituem um discurso não é definido por sua verdade, mas por sua capacidade de circulação, sendo mais uma questão de poder.

Novamente voltamos a Brougère (2003) para quem é normal dizer que o jogo é um meio pedagógico, mas é preciso refletir sobre esta associação, sobre o sentido real e lógico que envolve tal compreensão. Isto implica entender este discurso de valorização do jogo e da relação positiva com a educação, uma vez que “Toda uma estratégia acerca do jogo é assim constituída em nível dos discursos oficiais e semi-oficiais” (p. 10).

Além disso, é preciso considerar que tal documento também tem implicações na constituição das professoras e demais profissionais que atuam na educação infantil, na medida em que são esses que entram em contato direto com o material e a partir daí planejam suas ações, organizam suas práticas, privilegiam determinados encaminhamentos. Entendemos que isso pode acontecer uma vez que os discursos conformam as ações possíveis.

Frente a essas questões o trabalho vigilante e meticoloso torna-se importante, pois, as formas de pensar os sujeitos e as coisas do mundo estão assentadas em algumas verdades que, segundo Rocha (2000), “[...] produzem determinados sujeitos, legitimam alguns conceitos, estabelecem outros limites” (p. 184). Para a pesquisadora, nos últimos dois séculos a sociedade tem procurado ordenar, nomear, categorizar com o objetivo de conhecer melhor os indivíduos. Para isso, usaram-se tecnologias distributivo-organizativas que utilizaram saberes, descobertas, verificações e legitimações tidas como científicas, mas que necessitam ser revistas. Por isso a necessidade de desconstruir discursos, repensar fontes e autores, reavaliar crenças, ciências e descobertas. Para Brougère (2004), é preciso olhar para o jogo (como objeto da cultura) de maneira incisiva, atenta, questionadora, que se afasta das simplificações e das ideias dominantes.

4.2.1- Conhecendo o documento e as condições de seu surgimento

O trabalho de análise do conteúdo da proposta foi acompanhado com a intenção de reconhecer como o discurso sobre os jogos e brincadeiras foi construído e engendrado como uma verdade sobre os melhores encaminhamentos para as atividades com as crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, a partir das opções teóricas que nos alimentavam, buscamos analisar as concepções de infância, de jogos e brincadeiras vinculadas à educação e construídas na modernidade, procurando reconhecê-las como discursos que instituíram verdades e as sustentaram. A intenção foi reconhecer como o regime de verdade sobre a infância e as

atividades a ela dirigidas operam, controlam os discursos, instituindo sempre e infinitamente novas verdades, novas condutas a serem seguidas, novas práticas a serem experimentadas.

O RCNEI é um documento lançado pelo Ministério da Educação em 1998 e distribuído a todas as instituições e professores de educação infantil do país em 1999, a fim de que fosse adotado como guia orientador das práticas com as crianças pequenas, por apresentar proposições curriculares para a área. Com ampla divulgação, o material representou e ainda representa, segundo discurso oficial, uma das iniciativas mais importantes no âmbito do Ministério para a área da educação infantil, com grande impacto sobre as práticas.

O material aqui analisado compõe-se de 3 volumes, a saber: (a) *Introdução*, volume 1, com 103 páginas; (b) *Formação pessoal e social*, volume 2, com 86 páginas; e o volume 3 (c) *Conhecimento de Mundo* com 269 páginas. Trata-se de um material volumoso, que mescla textos escritos com fotografias e apresenta sumários bastante pormenorizados nos três volumes.

O RCNEI, já em sua carta de apresentação (que acompanha todos os volumes), é identificado como um guia e é possível reconhecer que sua organização é muito próxima, poderíamos dizer até similar, às proposições para o ensino fundamental uma vez que se divide em partes que destacam os objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos para cada grupo etário de crianças (Anexo B). Como ‘sugerido’, cada profissional deve “utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano” e por seu “caráter instrumental e didático” serve como “guia de orientação”.

E aqui julgamos novamente relevante destacarmos o que entendemos por manual/guia. Ou seja, uma proposta concreta, formulada por alguns autores e divulgada por diferentes organizações, governamentais ou não, que no âmbito da educação expõe finalidades, concepções e, principalmente, encaminhamentos que passam a ser vistos “[...] como modelos para práticas educativas que se disseminam pelo mundo afora” (BUJES, 2007, p. 3). No caso do referencial, determinados propósitos vinculam-se a orientações bem delimitadas que apresentam um discurso pedagógico que dispõe sobre modos de pensar, de se comportar e agir nas atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

Embora no corpo do texto seja ressaltado o caráter coletivo da elaboração do documento, sendo este “[...] fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças” (RCNEI, v. 1, p. 5) indícios revelam que o material foi pensado por poucos e escrito também por poucas mãos. Segundo alguns estudos, o debate foi restrito e rápido, sendo a versão preliminar enviada a centenas de pareceristas que deveriam devolver suas análises em um mês para o Ministério da Educação (MEC).

Ao analisar alguns pareceres Cerisara (2003) reconhece que muitas das sugestões e encaminhamentos importantes enviados ao MEC não se fizeram presentes na versão que hoje conhecemos do documento. Como assinala a mesma autora em outro texto (2002), a versão final do documento reafirma o quanto foi prematura a elaboração do mesmo, uma vez que a área da educação infantil ainda carecia de amadurecimento.

Em seu trabalho mais recente (2003) a autora destaca algumas considerações feitas pelos pareceristas que analisaram o documento, ressaltando o excesso de detalhamento do material, sua estrutura complexa e o excesso de divisões, que prejudicariam a compreensão do todo e evidenciariam um modelo escolar de trabalho, sendo a educação infantil tratada como ensino e tendo como referência o ensino fundamental. Outro ponto discutido é a insuficiência da Psicologia – identificada por nós como área que fundamenta o documento – para dar conta da prática pedagógica.

A partir do trabalho de Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001) pudemos perceber que o contexto - década de 80 e início dos anos 90 - que antecedeu a construção do documento não discutia o jogo e o brincar como atividades livres na educação infantil. Por isso, talvez, essa discussão não apareça no documento e acabem predominando encaminhamentos de cunho metodológico e psicológico. Os autores realizaram uma análise da trajetória da produção da educação infantil no Brasil no período de 1983 a 1996, analisando 143 artigos publicados em periódicos nacionais, 19 teses e 270 dissertações apresentadas em programas de pós-graduação nesses anos⁵⁵. Pela investigação foi possível identificar os principais temas tratados nas produções brasileiras da época, bem como reconhecer as correntes teóricas sobre as quais se assentaram suas discussões.

⁵⁵ Strenzel e Silva Filho (1997) apresentam e discutem resultados parciais dessa pesquisa, sendo sua produção resultado da análise somente dos artigos em periódicos nacionais entre 1983 e 1993.

Os autores salientam que até o início da década de 90 as pesquisas privilegiadas pela área giravam em torno de diagnósticos institucionais e as práticas pedagógicas, e aos poucos, depois disso, passam a ser investigadas as relações estabelecidas nos espaços educativos e o profissional da educação infantil, assim, alcançando os trabalhos uma importância pedagógica. Dada a dimensão dessa pesquisa e os anos que abarca, algumas das análises empreendidas pelos autores adquirem significância em nosso trabalho. Segundo eles, a educação da criança de 0 a 6 anos, nos trabalhos analisados, geralmente é tratada como educação escolar o que evidenciaria um ideário centrado na escolarização. Além disso, no que diz respeito aos jogos, percebem que esses aparecem nas pesquisas da área da psicologia e da educação, sendo destacada sua importância para a linguagem e a construção do conhecimento. Apontam também que a dimensão lúdica como parte da cultura infantil tem menos importância nas pesquisas nos anos 90. Contudo, ressaltam que o assunto dos jogos, brincadeiras e aprendizagens é frequente nos textos analisados, estando geralmente associados às teorias psicológicas e revelando em seu conteúdo a preocupação com a dimensão de ensino na educação infantil.

Como os autores disponibilizam, no final do trabalho, os resumos dos artigos, teses e dissertações analisadas também pudemos reconhecer que o jogo, o brincar e as brincadeiras são apontados como elementos importantes à educação infantil, sempre com interpretações ligadas à Psicologia, aspecto possível de ser identificado pelos principais autores citados como referências nos trabalhos. Observamos, pelos resumos, que do total de produções analisadas na investigação, 19 artigos, 20 dissertações e 3 teses têm os jogos, o brincar e/ou as brincadeiras como tema central, sendo identificada a defesa de sua importância para a educação infantil por seu potencial pedagógico. O tema é abordado, preponderantemente, a partir de referenciais cognitivistas e interacionistas da aprendizagem, que destacam o papel da estimulação, da aquisição da linguagem e de noções matemáticas por meio destas atividades, sendo as mesmas também vistas como uma preparação para o trabalho, devendo seu potencial ser explorado.

Voltando ao documento por nós analisado – RCNEI – percebemos que o jogo aparece de forma contraditória (livre, orientado, para ensinar conteúdos) o que pode expressar concepções que são fruto do contexto do qual faziam parte as pessoas que organizaram o

material, expondo, por outro lado, um conjunto de opções feitas por um grupo restrito e apresentando sobre o tema informações confusas.

É possível depreender que o referido material, de natureza governamental, foi lançado com vistas a tornar-se exemplar na condução das práticas com as crianças pequenas, tendo em vista que o número de instituições de educação infantil estavam crescendo bastante no período e tornava-se necessária a adoção de alguma forma de controle das experiências e, conseqüentemente, das crianças e profissionais integrantes das mesmas.

Assim, como um guia/manual o documento está envolvido diretamente com a construção das subjetividades infantis, ao expor como foco sistemático a necessidade de agir sobre as ações das crianças. Por extensão, o material também atua de forma direta sobre a formação e atuação das professoras que dele fazem uso, ao conformarem suas concepções, escolhas e olhares a partir do que lêem.

Na linha de discussão a que se propõe este trabalho, o estudo analítico de Bujes (2002a) sobre as proposições do RCNEI o considera como um dispositivo pedagógico inventado, radicado numa vontade de poder disciplinar e de controle. Assim, o RCNEI:

[...] com suas prescrições, constitui-se num conjunto de estratégias de sutil coação cuja finalidade é a internalização das disciplinas, por parte dos indivíduos infantis. [...] pela utilização contínua e progressiva de tais coações que se dirigem ao corpo das crianças apoiadas no “saber pedagógico” e impostas a partir de fora, o documento prescreve, no limite, a internalização da disciplina (p. 145).

A análise da pesquisadora mostra como o documento, fruto da ação governamental, tem no centro de suas preocupações o controle da infância e a intenção de atuar sobre suas ações, de governar. Assim, representa um material elaborado nas tramas discursivas e nas relações que permeiam o campo da educação infantil que buscam instituir políticas de regulação para a área.

Neste emaranhado jogo de poder, busca-se, com a sutileza e a penetrabilidade características da sociedade moderna, alcançar pela via educacional o aumento das habilidades dos grupos sociais, neste caso as crianças, e potencializar suas ações. E para isso é utilizada uma série de instrumentos, dentre os quais identificamos os jogos e brincadeiras com intencionalidades educativas, também citadas no referencial. Reconhecemos um regime de poder-saber que

sustenta o discurso sobre o potencial educativo das práticas associadas aos materiais e que se manifesta nas instituições, já que grande parte das atividades privilegiadas com os sujeitos infantis é determinada pelas colocações discursivas, em especial da área psicológica.

Nas palavras de Larrosa (1998), o saber é arrogante e inspira poder não apenas pelo que já conquistou “[...] mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista possível” (p. 184-5).

A partir deste olhar para a infância, a Psicologia com suas formulações sobre os jogos e o brincar reafirmou à instituição escolar que os sujeitos e suas subjetividades poderiam converter-se em objetos de gestão racional pela via do investimento educativo, sustentado na ideia de desenvolvimento. Por isso, as ciências precisam ser analisadas como conjuntos de verdades que põem em circulação técnicas particulares para decifrar os indivíduos e controlá-los, devendo ser descritos e evidenciados seus efeitos de poder.

Em sua rede de análise Foucault (2005) assinala que um enunciado integra sempre um jogo enunciativo na medida em que não é geral, nem livre, neutro ou independente, fazendo isto sim parte de uma série ou conjunto e desempenhando um papel no meio de outros. Desta forma, o enunciado mantém relação com um domínio de objetos, é um elemento num campo de coexistência e representa uma materialidade repetível.

Segundo a interpretação de Rose (2001b), a Psicologia estabelece normas e dispositivos que tornam inteligíveis, julgáveis e manipuláveis as capacidades e a conduta dos humanos. Com base nisso é preciso entender como se formam e funcionam as práticas de subjetivação, verificadas no documento nas afirmações sobre quem pode falar, de que lugar e quais as relações que devem ser estabelecidas na instituição de educação infantil.

O documento, por nós reconhecido como guia/manual, na medida em que se esmera em oferecer abundantes exemplos e orientações bem determinadas para o trabalho com as crianças, faz parte de um bem elaborado programa de divulgação por parte do governo, acompanhando as estratégias já utilizadas para difusão dos referenciais para o ensino fundamental e médio (Parâmetros Curriculares Nacionais). Imbuído de um discurso que proclamava inovação e objetivava a sistematização das práticas com as crianças pequenas, o

RCNEI foi e é alvo privilegiado em cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada. Diante de tamanha permeabilidade nas práticas e instituições, o documento passou a constituir-se como fonte de diversos estudos, como é nosso caso.

Na análise de Cerisara (2003) são coerentes as críticas à linguagem e à estrutura do documento, que deveria ser orientador, mas como foi identificado por vários pareceristas, assemelha-se mais um receituário na medida em que o texto é normativo, detalhista e generalizante. Estas questões são preocupantes, no entender da pesquisadora, uma vez que o material poderia vir a ser utilizado de modo instrumental pelos professores, ou seja, tomado como manual e não ‘referencial’.

Ressaltamos, pois, que ao tomarmos o documento como parte desta investigação o consideramos como um discurso comprometido com o poder, que ao falar como devem ser as práticas as torna produtivas e comprometidas com a constituição de sujeitos determinados. Por ter sido amplamente distribuído, acompanhado por intensiva divulgação e tendo forte presença nas instituições de educação infantil, pode ser considerado como estratégia comprometida com a orientação das condutas de professores e crianças.

Compreendemos o discurso, a partir de Foucault (2002a; 2005), como um mecanismo com autonomia que funciona no interior de um dispositivo, tendo suas próprias regras e apoiando-se em enunciados que remetem a posicionamentos do sujeito. Segundo o autor, o enunciado é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação, o que podemos identificar no discurso do documento. Para isso foi preciso reconhecer as relações entre os enunciados, seus jogos, analisar a coexistência, sucessão, funcionamento mútuo e determinação recíproca daquilo que é dito.

Na análise que empreendemos do texto do RCNEI buscamos evidenciar e selecionar as passagens que fazem referência ao brincar, aos jogos e às brincadeiras, pois em geral são citados de modo indiferenciado no texto e, conforme identificamos, são apresentados como possibilidades de trabalhar conceitos e conhecimentos na educação infantil. Com essa compreensão, analisamos o discurso como cuidadosamente inscrito em exigências de poder, como nos apontou Foucault (1988; 2002a), uma vez que reconhecemos que há múltiplos objetivos visados e inúmeros meios postos em ação nos discursos educacionais.

4.2.2- A continuação: jogos e brincadeiras como estratégia educativa

4.2.2.1- Jogos e brincadeiras: controle espaço e tempo

A análise da categoria espaço e tempo adquire fundamental importância nos estudos comprometidos em descrever as relações de poder e seu funcionamento, pois é também por meio da organização dos ambientes e dos tempos nos espaços educativos institucionais que se gerenciam os sujeitos, se controlam suas ações.

Foi possível identificar que a organização do jogo e das brincadeiras no tempo e espaço é proposta pelo Referencial de forma a atuar sobre a constituição dos sujeitos. As práticas sugeridas propõem formas de interação que buscam subjetivar os sujeitos, com prescrições pedagógicas detalhadas para o encaminhamento das situações que envolvem os jogos e a brincadeiras.

Essa situação é discutida por Brougère (2003) que destaca que os jogos e brincadeiras quando imbuídos de intencionalidades educativas devem não só ser vigiados, mas também dirigidos e não deixados à espontaneidade da criança. Em seus estudos o autor reconhece que o jogo livre não tem valor nas instituições escolares, onde tudo deve estar previsto para acontecer na ordem estabelecida.

Para Foucault (1995), a organização espacial, as normas que circulam, as atividades organizadas e os personagens que convivem na instituição escolar constituem um bloco de poder regulado e em concordância. Ao insistir em analisar o poder na forma de seu exercício o filósofo assinala a importância de operar uma análise crítica que leve a entendê-lo por meio de suas relações, que são diversas, mas encadeadas. Essas se dirigem aos sujeitos da ação, se exercem sobre eles ao reconhecerem um vasto campo de reações e efeitos possíveis.

Dessa forma intensifica-se a preocupação com o controle das ações, dos tempos, do governo das crianças. O brincar e os jogos, transformados em instrumentos educativos, servem para inculcar normas, conceitos, conhecimentos, como muito é destacado no material. Ou seja, produzem o que as crianças são, o que nós somos, constroem o ser social e cultural, de uma maneira naturalizada, mas complexa e determinada. Nas organizações modernas a educação

serve para internalizar uma série de conformidades básicas uma vez que veicula e faz funcionar uma rede de relações de poder, as quais lançam mão de meios estratégicos, são hábeis, empregam diferentes mecanismos, garantindo diferentes efeitos produtivos.

Nestes contextos, o adulto aparece como interlocutor privilegiado e com poder de direção das atividades infantis. Como verificamos na RJI, a infância aparece como momento propício para intervenção educativa, devendo este momento ser aproveitado por completo pela instituição e pelos adultos que trabalham com as crianças. Segundo Larrosa (1998), por ter sido apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, a infância é vista como algo sobre o qual podemos intervir, uma vez que já foi capturada por nossos saberes, nossas práticas, nossas instituições. Vejamos como isso se expressa no documento:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos [...] (RCNEI, v. 1, p. 30).

Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto (RCNEI, v. 3, p. 213).

De acordo com o manual, o professor deve ampliar destrezas, explorar posturas corporais, aperfeiçoar gestos, por meio da organização sistemática do ambiente e das atividades que envolvam tais situações, empreendendo atenta observação na correção dos aspectos que envolvem tais ‘habilidades’.

As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados (RCNEI, v. 3, p. 37).

A regulação moral é exercitada na instituição por meio de exercícios que envolvem o corpo, e além dele o intelecto, as sensibilidades, as condutas. Podemos identificar no discurso a orientação para um conjunto de práticas que definem, constituem, organizam e instrumentalizam as estratégias que os indivíduos – adultos e crianças – escolhem para definir suas relações consigo e com os outros (Ó, 2003).

Empreende-se, de acordo com Foucault (2003), um completo governo dos indivíduos, sendo que o controle externo é internalizado, passando a nortear mais profunda e extensivamente as ações dos sujeitos.

Os estudos foucaultianos apontam que o modelo bio-político acelera-se a partir do século XVIII na medida em que o Estado moderno reinventa, continuamente, novas modalidades de divisão do tempo e do espaço social. Dessa forma, nas organizações espaço-temporais torna-se importante reconhecer as formas como o poder se exerce concretamente e em detalhe, reconhecendo a constituição dos sujeitos na trama histórica.

Bujes (2003) salienta que “[...] os programas e propostas educacionais estão fortemente associados a uma racionalidade mais ampla de governo” (p. 10), comprometida com ciências que adquiriram status de competência para falar da criança e dizer como deve esta ser educada, dando ênfase aos aspectos cognitivos a serem ampliados e exercitados, em associação com o controle dos corpos das crianças.

Na interpretação de Narodowski (2001), a racionalidade pedagógica moderna apresenta a criança como desprovida de juízo e por isso carente da intervenção do adulto, portador da racionalidade. Assim, aquele que nada sabe, que nada conhece e que nada pode está à mercê do adulto professor nas instituições educativas, como já nos dizia Rousseau. Como um ser inacabado “A infância é o limite da heteronomia; a infância é uma pura necessidade; incompletude gregária que necessita da condução dos já completos” (p. 35).

Este controle é conseguido também pelas formas de interação permitidas nos espaços e tempos institucionais. Quando se privilegia um espaço que possa ser vigiado e a organização da rotina em tempos estanques e rígidos atua-se na conformação dos sujeitos dentro dos moldes pretendidos, a partir de uma série de estratégias, dentre elas a observação sistemática das ações. De acordo com Veiga-Neto (1995) a escola moderna, com seus rituais espaciais e temporais, com seus poderes e silêncios, faz a ligação entre o saber e o poder.

Ao longo do texto, é bastante enfática a afirmação da necessidade de se observar muito as crianças, dando visibilidade a elas e suas ações, fornecendo, assim, informações para os

professores pautarem suas interdições. No cotidiano da educação infantil olhar é um instrumento valioso e necessário.

Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades (RCNEI, v. 1, p. 59).

A observação cuidadosa sobre cada criança e sobre o grupo fornece elementos que podem auxiliar na construção de uma prática que considere o corpo e o movimento das crianças (RCNEI, v. 3, p. 40).

Propõe-se que a observação das crianças seja sempre acompanhada muito de perto pelo professor. A importância da construção da autonomia, ressaltando a necessidade de as crianças conduzirem-se e tomarem decisões por si próprias e interferirem no meio em que vivem, é enfatizada no segundo volume. No entanto, quanto às brincadeiras e jogos, é sempre indicada a necessidade de intervenção do adulto, com o argumento de colaborar com isso para a construção da independência infantil. Contudo, a autonomia na maioria das vezes é entendida como um controle de si, a partir de um enquadramento dentro dos comportamentos previstos.

Como aponta Larrosa (2002), “O funcionamento do discurso, por último, é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (p. 67). Nesse sentido, faz parte do conjunto de procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder por meio de uma série de estratégias e táticas.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2003, p. 8).

A consciência da presença do poder nos discursos e a problematização de seus efeitos implicam reconhecê-los como relacionados com as ciências. Nas proposições destacadas anteriormente do RCNEI podem ser identificadas a filiação às teorias psicológicas do conteúdo do Referencial, ao insistir na necessidade de conhecer e reconhecer as individualidades infantis. Como ciência da alma, a Psicologia destacou o quanto é importante

observar e conhecer para classificar, agrupar, separar, mas também, para variar práticas e métodos a fim de atingir a todos.

Estudos apontam que a psicopedagogia moderna foi estruturada historicamente como mais um regime do eu, do qual a observação atenta dos sujeitos faz parte. Dessa forma, ao exercitar uma regulação moral sobre os indivíduos a Psicologia e a Pedagogia agem sobre os indivíduos, tornando-os visíveis e manipuláveis.

Expostos os objetivos e as estratégias perseguidas é possível reconhecer que a formação dos sujeitos acontece no interior de montagens, com conexões que subjetivam o ser humano nos espaços e práticas (ROSE, 2001b). Disso decorre que a subjetividade da criança se converte em objeto de governo, onde cada uma participa da visibilidade obrigatória.

Para Foucault (1988), os discursos podem ser ao mesmo tempo instrumentos e efeitos do poder. Inserem-se em campos que revelam tanto sua produtividade tática como as relações mútuas de força que põem em ação. Esta compreensão deriva de uma concepção de poder que o reconhece político, e por isso objetivo e estratégico, com eficácia habilidosa em “[...] um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação” (p. 97).

A preocupação com o tempo também se revela no documento quando este enfatiza a necessidade de organização do cotidiano de uma forma regrada, estruturada a partir de uma rotina que envolva todas as atividades infantis na instituição.

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas (RCNEI, v. 1, p. 54).

Pelo exposto percebemos como as rotinas são apresentadas para regradar e normalizar o dia-a-dia na educação infantil, buscando imprimir práticas programadas para ordenar o cotidiano com uma série de operações realizadas ritualmente e de forma mecânica. Em um estudo sobre a rotinização da infância, Barbosa (2000) aponta as rotinas como um processo de racionalização, sendo utilizadas pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida, integrando-se ao cotidiano:

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos (p. 96).

Nessa rotinização institucionalizada dos tempos e atividades o professor também é alvo do poder e ocupa uma posição privilegiada de disseminação disciplinar que inclui ritos, códigos, ritmos, costumes. A normatização atinge primeiro o adulto professor que entra em contato com este discurso e depois é encarregado, ou se encarrega, de colocar em curso as orientações explicitadas no documento-guia. De acordo com Larrosa (2002)

[...] Foucault nos ensinou que o poder atravessa o discurso. Que o discurso, essa entidade tão tênue e indeterminada, capaz de uma produtividade quase infinita, é algo sobre o qual se exercem múltiplas operações de solidificação e controle. Que as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle (p. 71).

Assim, as situações cotidianas representam a oportunidade para que seja empreendido um controle temporal, que se estende para as demais ações das crianças explicitadas no espaço-tempo da instituição infantil. Almeja-se, por exemplo, que as crianças alcancem um

controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos (RCNEI, v. 2, p. 36).

A ritualização cotidiana imprime um controle extensivo sobre o tempo e os espaços, incluindo também a atuação sobre os movimentos das crianças, explicitando a compreensão de que governar deve ser entendido como agir de acordo com uma certa descrição. A preocupação com o aperfeiçoamento das competências motoras por meio das atividades diárias, inclusive por meio dos jogos e brincadeiras, aparece em destaque no texto do material que enfatiza a necessidade de concentrar esforços para que as crianças possam desenvolver uma

Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço (RCNEI, v. 3, p. 35).

A aquisição de competências para movimentar-se é apresentada como objetivo das atividades que se focalizam nos movimentos e revelam seu caráter instrumental, que inclui

aperfeiçoamento, controle e contenção. Ao analisar o dispositivo disciplinar circunscrito pela pedagogia moderna Ó (2006) identifica estratégias que levam os indivíduos a aprenderem a controlarem-se a si mesmos a partir de uma normalização externa, que seria internalizada e pareceria natural. Ou seja, “O dispositivo normalizador moderno ergueu-se, de fato, sobre a grande ideia da disciplina espontânea” (p. 24).

A delimitação dos tempos ganha destaque no discurso do documento na medida em que várias subdivisões ao longo do texto se propõem a apresentar considerações sobre a “organização do tempo” para desenvolver as atividades. Além disso, no subitem “orientações didáticas”, que também aparece repetidamente para cada eixo a ser trabalhado, a preocupação com o tempo é reforçada. Sobre o trabalho com artes visuais, por exemplo, a exploração do espaço e dos materiais devem fazer parte de atividades

bem dimensionadas e delimitadas no tempo (RCNEI, v. 3, p. 97).

É no espaço-tempo destas e de outras experiências que o sujeito infantil é regrado. O recurso aos jogos e brincadeiras é subsídio para dirigir o tempo das crianças, para controlar suas intenções e enquadrá-las dentro do ambiente institucional.

Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder (RCNEI, v. 3, p. 235).

É importante observar como o brincar e o movimento são tratados de forma disciplinar e recebem um tratamento escolar. Dessas acepções podemos ressaltar que o discurso pedagógico é amplo e pretensioso, buscando versar sobre a melhor forma de controlar o tempo dos pequenos, de organizar os espaços e de dispor as atividades dentro das rotinas. Dessa forma, tenta empreender uma disciplinarização, uma normalização que é extensiva e ininterrupta, calculada e da mesma forma naturalizada. Como um dispositivo que visa regular a vida escolar o discurso canaliza os indivíduos, potencializa suas forças, conforma à norma.

4.2.2.2- Jogos e brincadeiras: seleção dos materiais

A preocupação com a associação das atividades lúdicas com materiais que possam proporcionar o ensino de noções e conceitos foi verificada em muitas orientações do

documento analisado. A escolha dos objetos que devem fazer parte das atividades desenvolvidas por crianças adquire fundamental importância, uma vez que essas práticas podem ser desencadeadores das ações desejadas.

Quanto ao trabalho com jogos e brincadeiras orientado no documento foi possível analisar que, em geral, ele é referido como potencializador das aprendizagens, como recurso de ensino a ser privilegiado pelos professores na educação infantil. Em função disso, segundo Rose (2001b), o discurso caracteriza os modos de ação das tecnologias psicológicas de subjetivação.

Destarte, o RCNEI não apenas reforça o discurso de educação ‘injetado’ por outras instâncias e ligado aos instrumentos e atividades lúdicas, mas principalmente colabora para mantê-lo num regime de visibilidade permanente, essencial para sua sobrevivência. Segundo Bujes (2002b), o poder e o papel atribuído a tais atividades são o resultado de um processo de construção social. Os brinquedos, brincadeiras e jogos são sustentados pelos discursos em transformação já que são modelados no interior das relações de poder, representam interesses (da indústria, do Estado) e implicam intervenções (da família, da Pedagogia, da mídia). Deste modo, “[...] em que pesem todas as fragilidades dos significados, a sociedade busca constantemente estratégias e táticas para fixar certos sentidos, através das coerções dos discursos tomados como ‘verdadeiros’” (p. 22).

Nas primeiras páginas do documento percebemos que se fala muito em aquisição do conhecimento, enfatizando o empenho que deve ser empreendido nesta tarefa, que terá êxito na medida em que estiver sistematizada e os conhecimentos encontrarem-se delimitados e explicitados. Este aspecto é considerado determinante para o projeto educativo da educação infantil. Embora o documento se esforce em alguns momentos para negar sua faceta escolarizante e assemelhada ao ensino fundamental, é visível que a educação das crianças de 0 aos 6 anos, assume ares que privilegiam o âmbito intelectual, ligado ao conhecimento e aquisição de conceitos, aos conteúdos e às atitudes, a partir dos materiais e práticas por ela privilegiadas.

O documento aqui analisado, ao insistir no planejamento e uso dos jogos como estratégia educativa, difunde um discurso que se vale da normalização, onde a educação se justifica pela naturalidade dos processos e os jogos e brincadeiras são apresentados e indicados como

intensificadores do rendimento das crianças. Reconhecemos então, que o que é dito sobre os jogos e brincadeiras está radicalmente amarrado a dinâmicas de poder e saber, e comprometido com certos regimes de verdade. Foucault (1988) sugere que devemos “[...] buscar as instâncias de produção discursiva (que, evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes têm a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos) [...]” (p. 17), uma vez que a produção da verdade é inteiramente infiltrada por essas relações de poder.

O RCNEI em seu texto enfatiza a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras, na direção de tais atividades, na escolha dos materiais. Nesta primazia de ação e organização do adulto, o texto não menciona que a criança também, por si só, propõe e organiza brincadeiras, materiais, individualmente e em grupo. Assim, fica explícito que o adulto adquire importância central sendo ignorada a capacidade da criança de organização, escolha e criação em várias atividades, principalmente nas brincadeiras e jogos, passando a fazer parte de uma multiplicidade de estratégias e situações relacionais plenamente direcionadas.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (RCNEI, v. 1, p. 28).

É possível reconhecer, nessa e em outras orientações, como o discurso não é independente, mas desempenha um papel no meio de outros discursos. Assim, o documento, ao difundir e explorar o papel educativo dos jogos e brincadeiras, eleva este texto a um papel constitutivo dentro do conjunto de discursos que visam o governo da infância. Bujes (2000a) aponta que o pensamento pedagógico moderno dá ênfase ao uso de jogos e brinquedos em sala de aula, pois são reconhecidos como atividades canalizadoras de tensões, as quais contribuem com o trabalho na classe e servem para internalizar regras de convivência, ensejando práticas com efeitos positivos sobre as crianças.

Podemos compreender que as práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras são estruturadas de modo a conceder poderes a alguns e delimitar os poderes de outros, a posicionar alguns como enunciadore da verdade e outros a reconhecerem a autoridade e aceitá-la. Disso

decorre que as práticas intimidam, inscrevem, incitam e organizam, sendo a liberdade agenciada e exercida em domínios específicos.

Dessa perspectiva, os jogos e brinquedos, como artefatos culturais, ao fazerem parte das práticas educativas com intenções instrucionais, imprimem produtividade ao processo de construção da subjetividade. Como elementos do currículo, comprometem-se com objetivos que buscam formar, construir iguais. Em geral neste processo de construção o adulto tem um importante papel na seleção das atividades, na disponibilização dos materiais e na gestão das crianças.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (RCNEI, v. 1, p. 27).

Como assinalou Larrosa (1998), é preciso refletir sobre os efeitos de verdade induzidos pelos discursos, uma vez que, por exemplo, verdades morais são exortadas. As implicações de tais afirmações precisam ser analisadas posto que devemos desconfiar das naturalizações, do lugar comum que ocupam certas atividades e concepções no universo educativo. Isto é necessário porque o que reconhecemos, hoje, como natural foi em algum momento produzido, pensado por alguém ou por um grupo, gestado nas tramas discursivas envoltas em relações de poder, direcionado e orientado para um fim bem determinado.

Ao estudar alguns conceitos foucaultianos Prado Fº. (1995) ressalta que é preciso analisar os discursos a partir de suas possibilidades e vinculações. Neste sentido, é necessário notar que o discurso, em qualquer situação, não é meramente descritivo, ou de informação, muito menos ingênuo uma vez que traz um conjunto estratégico de enunciados, que põe em circulação regularidades, articula saber e poder e trabalha na formação de objetos e sujeitos.

Com esse entendimento é possível dizer que os discursos, dos quais documentos como o Referencial são portadores, fazem parte de uma rede que busca incidir sobre a formação dos professores e, principalmente, sobre suas práticas com os pequenos. Busca-se impregnar uma regularidade nas ações, uma similaridade que possa ser acompanhada com mais eficácia e por uma vigilância que, mesmo sem se fazer presente em todos os momentos, permanece atuante.

No trabalho com Matemática apresentado no RCNEI o uso dos materiais concretos é bastante citado, sempre acompanhando os jogos, objetivando, com isso, empreender maior produtividade. Na elaboração das situações didáticas para a aprendizagem matemática aparecem como exemplos jogos e brincadeiras, entendidos como momentos propícios para introdução de noções e conceitos matemáticos. É sugerido que se complexifiquem as situações corriqueiras das crianças, a fim de fugir do convencional e chegar a soluções melhores por parte das crianças, fazendo com que elas possam por meio dessas práticas utilizar conceitos matemáticos.

É preciso lembrar que os jogos de construção e de regras são atividades permanentes que propiciam o trabalho com a Matemática (RCNEI, v. 3, p. 236).

Os materiais adquirem grande importância nessa área uma vez que tradicionalmente os exercícios apóiam-se em objetos. O RCNEI reforça essa necessidade e insiste na viabilidade de práticas assim estruturadas, revelando a ênfase no aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil e o tratamento escolar dado aos jogos e às brincadeiras. O documento sugere atividades que antecipam situações e procedimentos do ensino fundamental, evidenciando o quanto a educação infantil apóia-se num viés escolarizante:

Nessas situações, em geral as crianças calculam com apoio dos dedos, de lápis e papel ou de materiais diversos, como contas, conchinhas etc. É importante que elas possam fazê-lo sem esse tipo de apoio, realizando cálculos mentais ou estimativas (RCNEI, v. 3, p. 225).

Tais atividades podem parecer corriqueiras e naturais, visto sua larga utilização e aprovação nas instituições, inclusive naquelas para a educação infantil. No entanto, um olhar crítico confronta estas formas arraigadas e comuns nas práticas, seguindo a sugestão de Fischer (2001) de “[...] levantar os temas relacionados aos ‘esquecimentos’ e mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais” (p. 221).

Desta forma, novamente identificamos que o documento apresenta uma grande preocupação com a aquisição de conteúdos, objetivo que deve nortear as atividades, sendo que, embutida ao investimento intelectual, está a racionalização da conduta.

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos (RCNEI, v. 1, p. 48).

As ideias de aprendizagem e desenvolvimento são elementos chave dos discursos que estão associados à compreensão dos jogos e brincadeiras com valor educativo. É amparado neste princípio que o documento reforça, insiste nos ganhos advindos do trabalho sistematizado e organizado das atividades lúdicas nas instituições de educação infantil.

Tais afirmações apontam como as capacidades são engendradas, as possibilidades impedidas, os resultados pré-determinados. A partir de objetivos claros, é proposta uma série de encaminhamentos para que se efetive um trabalho com os jogos e brincadeiras que seja plenamente pensado e organizado previamente no sentido de influir na construção do sujeito.

Ao discutir os objetivos e a organização da escola moderna Ó (2006) reconhece como esta continua tendo como preocupação central a reformulação moral empreendida pelas pedagogias anteriores, a qual se aprofunda na modernidade e passa por “[...] uma crescente sofisticação tecnológica para responder, reiterando os mesmos princípios e procurando obter resultados semelhantes, a um quadro de interações cada vez mais complexo porque marcado pela sua extrema massificação” (p. 14). Neste processo, as ações propostas são sobre o grupo e sobre cada um, empreendendo um extensivo trabalho de subjetivação.

No RCNEI para trabalhar a leitura e a escrita do nome são sugeridos jogos, demonstrando novamente como estes são associados à aquisição de conteúdos, à aprendizagem de letras, a conhecimentos sistematizados e pensados:

Vários são os jogos que podem ser construídos utilizando os nomes próprios, como, por exemplo, bingo, jogo da memória, dominó, e que podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo (RCNEI, v. 2, p. 38).

Nestes encaminhamentos percebemos como o poder é sutil, agindo de forma positiva ao atingir os sujeitos para torná-los úteis e normalizados. As práticas requerem a participação do sujeito, dependem dele e ao mesmo tempo o constituem (PRADO Fº., 1995). Dessa forma, as

atividades desenvolvidas a partir de jogos e brincadeiras revelam significados, e o uso instrumental de tais ocupações retira deles o inusitado e a possibilidade de incidir verdadeiramente sobre o desenvolvimento da criança.

O RCNEI, ao dizer como devem ser encaminhadas, organizadas e conduzidas as atividades, faz prescrições de uso no que se refere aos jogos e brincadeiras, induzindo os sujeitos – professoras e crianças – a seguirem as orientações, a encontrarem no texto amparo para suas ações e propostas. Isso conforma o campo de atuação dos indivíduos, expondo-os a um direcionamento desejável e coerente para cada jogo, cada atividade.

Os jogos também são citados como oportunidade para trabalhar a escrita, ao permitirem às crianças a leitura e a redação de suas regras, constituindo-se essa atividade em trabalho específico da linguagem, voltado para o desenvolvimento cognitivo. Ao orientar para este encaminhamento o texto do manual marca e determina usos, que devem ser apropriados e repetidos pelos sujeitos professores, desdobrando-se diretamente nas atividades proporcionadas às crianças.

Ao valer-se de temas ligados ao universo infantil o discurso que orienta a utilização dos jogos e brincadeiras nas instituições infantis se apóia em outros elementos que o sustentam. Os materiais utilizados para isso pretendem, em seu conteúdo, na forma e nas práticas que suscitam, associar educação e desenvolvimento.

[...] o que faz com que esses jogos sejam considerados educativos não é tanto a motivação lúdica e sim os temas abordados por intermédio desses princípios. O que domina são os temas de animais e da natureza que aparecem com um conteúdo que evoca, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a infância. As letras, as palavras e o alfabeto constituem o segundo tema, cuja relação com a educação é evidente (BROUGÈRE, 2004, p. 201).

Percebemos que pelas orientações do documento é necessário tornar visíveis, inteligíveis e semelhantes as práticas que se ocupam dos jogos e do uso de materiais lúdicos nas instituições infantis. A supervisão e a regulação configuram um exercício de autoridade que procura transformar a ação das crianças em elementos para a construção de uma subjetividade controlada e limitada, produzida de acordo com interesses pedagógicos, psicológicos e sociais. Em textos extensos, ideias são lançadas e, se aí se encontram, almejam ser aceitas e adotadas pelos profissionais que tiverem contato com o material.

Dessas acepções podemos ressaltar que o discurso estabelece relações que se efetuam para poder falar de determinados objetos. Essas relações discursivas caracterizam o próprio discurso enquanto prática, com a consistência e a complexidade que lhe são próprias.

A ênfase dada no cuidado que o professor deve ter ao trabalhar com os conceitos científicos desde a educação infantil é abordada para as diferentes áreas. Esta compreensão é reforçada na parte das orientações didáticas para o professor trabalhar a Matemática, onde os jogos e brincadeiras ganham destaque, o que indica que são apontados como recursos didáticos para ensinar conteúdos específicos. A citação abaixo é extensa, mas exemplificadora da importância dada ao uso de tais estratégias no trabalho com as crianças.

As noções matemáticas abordadas na educação infantil correspondem uma variedade de brincadeiras e jogos, principalmente aqueles classificados como de construção e de regras.

Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que ideias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulações de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tamanhos, jogos de encaixe, jogos de cartas etc.

Os jogos numéricos permitem às crianças utilizarem números e suas representações, ampliarem a contagem, estabelecerem correspondências, operarem. Cartões, dados, dominós, baralhos permitem às crianças se familiarizarem com pequenos números, com a contagem, comparação e adição. Os jogos com pistas ou tabuleiros numerados, em que se faz deslocamento de um objeto, permitem fazer correspondências, contar de um em um, de dois em dois, etc. Jogos de cartas permitem a distribuição, comparação de quantidades, a reunião de coleções e a familiaridade com resultados aditivos. Os jogos espaciais permitem às crianças observarem as figuras e suas formas, identificar propriedades geométricas dos objetos, fazer representações, modelando, compondo, decompondo ou desenhando. Um exemplo desse tipo de jogo é a modelagem de dois objetos em massa de modelar ou argila, em que as crianças descrevem seu processo de elaboração (RCNEI, v. 3, p. 235).

O texto do documento destaca que as crianças organizam muitas situações e participam de experiências que envolvem a Matemática, mas essas carecem de planejamento e controle, o que só é conseguido pela intervenção do professor e por um trabalho minucioso que deve objetivar a adequação e a validação das situações. Assim, é o adulto, com seus direcionamentos, que imprime um valor educativo às atividades pelas quais as crianças se interessam. Em vistas do controle empreendido, naturalmente as crianças quando maiores

poderão ser capazes de dominar-se a si mesmas, aceitando tranquilamente participar de atividades com finalidades específicas.

À medida que crescem, as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante, por um tempo maior, ações que tenham uma finalidade, entre elas atividades e jogos (RCNEI, v. 3, p. 213).

Dessa forma, a identidade pessoal passa por um projeto reflexivo, sendo uma autoconstrução. Neste processo, o domínio de si exige esforço, responsabilidade, disciplina, perfeição em ambientes e práticas. Aqui, a vontade é educada e praticada dentro de certos limites, tornando-se um hábito.

Vemos pois que associadas aos materiais lúdicos privilegiados são sugeridas atividades que destacam o quanto se deve trabalhar no sentido da autonomia e reflexividade da criança, sem, contudo, prescindir de que continuem a interiorizar os valores e as normas sociais e institucionais.

Brougère (2003) assinala que o jogo é valorizado pela educação desde que seja objeto de investimento científico, sendo sua importância repetida por muitos pesquisadores e profissionais e, na maioria das vezes, inquestionada. Segundo o autor, geralmente a escola trata de encontrar um espaço justo para o jogo, mantendo, porém sobre a atividade lúdica um controle educativo em que “O jogo aparece, então, como um momento mais necessário e submetido do que desejado” (p. 151).

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (RCNEI, v. 1, p. 28).

Assim, observamos que o brincar, segundo o RCNEI, deve ser constantemente controlado, buscando aproveitá-lo para trabalhar conteúdos em todos os momentos, formando o sujeito globalmente e atuando, incisivamente, sobre seu desenvolvimento e constituição. As orientações pedagógicas estão explícitas ao longo do texto do material, mostrando como devem ser organizadas as ações dos professores e das crianças. Larrosa (2002) problematiza a visão restrita da Pedagogia e da escola como espaços de desenvolvimento e mediação, o que

exclui a consideração de que ciência e instituição estão envolvidas nos processos de produção dos sujeitos. Essa visão, segundo ele, apresenta os espaços e práticas educativas como repletos de possibilidades favoráveis ao desenvolvimento, sem considerar que se constituem também em locais e momentos centrados na modificação dos indivíduos.

A partir de Ó (2006) podemos entender que a governamentalidade e as tecnologias do eu dão forma às práticas de subjetivação, construídas e reforçadas na modernidade e problematizadas por vários autores:

Analizando os dispositivos discursivos por meio dos quais os atores são representados, classificados e normalizados, esses investigadores permitem-nos perceber a escola de massas, ora como uma tecnologia humana, ora como uma tecnologia moral; mostram-nos como as dinâmicas de promoção da subjetividade se encontram profundamente articuladas com os objetivos de governo das populações no seu conjunto (p. 16).

Por exemplo, as orientações, direcionamentos e sequencialidades que devem acompanhar as ações das crianças pequenas que colecionam pedrinhas e tampinhas:

As seqüências de atividades se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüências para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade. [...]

Essas atividades, que se desenvolverão ao longo de vários dias, semanas ou meses, permitem às crianças executar operações de adição, de subtração, assim como produzir e interpretar notações numéricas em situações nas quais isso se torna funcional (RCNEI, v. 3, p. 236).

Identificamos que as formas de uso propostas criam técnicas de regulação eficazes e extensivas, com o intuito de forjar identidades e condutas.

Neste processo de produção, as intencionalidades buscam atingir os sujeitos em sua particularidade e, também o grupo em sua amplitude e diversidade. Atua-se, assim, sobre as partes e sobre o todo, procurando, a partir de observações acuradas, reconhecer possibilidades de intervenção.

A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, os movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe (RCNEI, v. 1, p. 33).

Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (RCNEI, v. 1, p. 32).

Fazendo parte de um processo com tantas intencionalidades os jogos e brincadeiras, ao serem oferecidos e trabalhados nas instituições de educação infantil, acabam servindo a uma série de objetivos que os descaracterizam. De acordo com Huizinga (2001), o divertimento define a essência do jogo, sendo a alegria uma das características principais desta atividade. Para ele, as formas lúdicas revelam o humano, sendo que a finalidade, o servir para alguma coisa, não são características essenciais ao jogo. Ao contrário, as crianças brincam porque gostam e é aí que se verifica a liberdade de escolha, aspecto indispensável para que tal atividade seja reconhecida como tal.

Contudo, a julgar pelas orientações expostas acima, percebe-se um primado pela racionalização, um trabalho minucioso sobre a moral, calcado em práticas que buscam conter a imaginação ao invés de incentivá-la. Como assinalou Ó (2006) em sua análise da escola moderna, “As quimeras da imaginação ardente das crianças e dos jovens seriam contidas por intermédio de formas de conhecimento positivo, de uma reflexão judiciosa e de exemplos” (p. 23).

O trabalho que deve ser empreendido para o ensino de conceitos matemáticos expresso no terceiro volume do documento apresenta, em quase todas as ‘sugestões’ para atividades, o uso de jogos e brincadeiras. Nos conteúdos e orientações didáticas para trabalhar esta área com crianças de 0 a 3 anos, inicialmente há a indicação para não se privilegiar formas simplificadas e sim complexificar as abordagens. No entanto, logo no parágrafo posterior o texto destaca a necessidade da não imposição de ideias matemáticas:

As festas, as histórias e, principalmente os jogos e as brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição. Assim, os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida (RCNEI, v. 3, p. 218).

No decorrer das sugestões do documento, porém, é indicado que nas brincadeiras de faz-de-conta sejam introduzidos objetos e brinquedos com números. Além disso, o documento

lembra o quanto as cantigas infantis que envolvem contagem de números são ótimas e importantes para a finalidade de ensinar Matemática.

Nesse sentido, identificamos que o discurso sobre os jogos e brincadeiras investe-se da tarefa de preservar a infância, salvaguardar suas características ao livrá-la da educação metódica. E, no entanto, ao pretender-se isento da severidade que estaria presente nos rituais dirigidos às crianças, põe em circulação um exercício de poder calculado e não menos significativo ao controle dos sujeitos. Ao privilegiar a funcionalidade, a aquisição de noções, o discurso e as ações que dele se desdobram buscam regular os indivíduos e atuar na sua constituição.

Isso foi por nós reconhecido em muitos momentos do texto do manual analisado. Para as crianças de 4 a 6 anos é enfatizada a necessidade de preocupação com a construção de conceitos e procedimentos especificamente matemáticos. Os conteúdos contemplam contagens em brincadeiras e envolvem conteúdos típicos do ensino fundamental, usando expressões como

noção de sucessor e antecessor (RCNEI, v. 3, p. 220).

Estes conteúdos devem ser trabalhados nas atividades cotidianas, como por exemplo, jogos e brincadeiras.

Jogos de baralho, de adivinhação ou que utilizem dados também oferecem inúmeras situações para que as crianças pensem e utilizem a sequência ordenada dos números, considerando o antecessor e o sucessor, façam suas próprias anotações de quantidades e comparem resultados. [...] Fichas que indicam a ordinalidade – primeiro, segundo, terceiro – podem ser sugeridas às crianças como material para uso nas brincadeiras de faz-de-conta, quando é necessário, por exemplo, decidir a ordem de atendimento num posto de saúde ou numa padaria; em jogos ou campeonatos (RCNEI, v. 3, p. 223).

Assim, os jogos e as atividades que os envolvem são tomados pelo documento como objeto de análise e alvos de intervenção, indicando tentativas de regulação que insistem no detalhamento dos encaminhamentos e tornando-os calculados. O poder disciplinar produz os sujeitos ao estabelecer posições aos mesmos e ações consideradas possíveis.

Para Foucault (1988; 2002a) o discurso é cuidadosamente analítico, tem efeitos múltiplos em termos de deslocamento, intensificação e reorientação, atuando sobre as ações e sobre o

pensamento. No documento, reconhecemos que se fala dos jogos de uma forma bastante racional, como uma prática que deve ser regulada para o bem da criança, gerida e inserida em um sistema em que prevaleça sua utilidade. Neste sentido, a multiplicação dos discursos sobre os jogos deve ser vinculada à intensificação dos poderes. O Referencial, como um discurso derivado e inspirado nas ciências psicológicas e pedagógicas, faz funcionar muitos outros discursos, que se multiplicam, entrecruzam e estão estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder.

Além disso, é preciso considerar que o que é dito é sempre de um lugar, “[...] o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 139), nesse caso, de um grupo. Isto implica não perder de vista que o campo dos enunciados é um lugar de acontecimentos, de regularidades e relacionamentos.

Na parte que trata do trabalho com a linguagem oral e escrita, segundo o RCNEI, os jogos devem aparecer nos ambientes organizados para as aprendizagens deste âmbito. São artifícios para ensinar a escrita e, travestindo-se de diversão, conquistam as crianças e são sugeridos para as atividades na educação infantil:

[...] no ambiente criado para os jogos de mesa, podem-se oferecer jogos gráficos, como caça-palavras, forca, cruzadinhas, etc. Nestes casos convém deixar à disposição das crianças cartelas com letras, letras móveis, etc. (RCNEI, v. 3, p. 153).

A intenção lúdica do jogador, que caracteriza o jogo (KISHIMOTO, 2000) não é destacada nas orientações, prevalecendo um discurso preocupado em encaminhar em pormenores as atividades das crianças ligadas aos jogos e brincadeiras. A prioridade é com o resultado, a aprendizagem, o que os descaracteriza como atividades lúdicas e os insere no campo do trabalho e do ensino.

Brougère (2003), ao falar da situação das escolas maternas da França, enfatiza que é sempre em vista de outra coisa que o jogo tem seu lugar. Ele surge como concessão, que muitas vezes o obriga a transformar-se em outra coisa para poder manter sua presença. Verifica-se, na realidade, um modelo pedagógico que marginaliza o jogo livre e o vê como tapa-buraco. As

escolhas para a educação dos pequenos têm rumos precisos, inclusive o material para os jogos deve orientar-se em uma direção que apresente compatibilidade com os objetivos pedagógicos explícitos.

Assim, o jogo é tolerado e sugerido em um espaço e com materiais controlados. No entanto, o investimento pedagógico pode transformar o jogo em outra coisa que não é mais realmente jogo, já que está tão distante da cultura lúdica da criança. Para o autor, quando há uma transformação da atividade lúdica para adaptá-la às exigências escolares podemos evocar uma domesticação da criança por meio do jogo, na medida em que se verifica uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora do jogador.

Ainda com respeito aos materiais, nas atividades lúdicas os brinquedos adquirem importância primordial, sendo instrumentos eficazes na educação das crianças. No texto do documento são citados como recurso a ser privilegiado nas ações com as crianças sem, contudo, fazer ressalvas ou reflexões acerca do caráter mercadológico que cerca a produção, divulgação e uso de uma extensa gama de objetos dirigidos ao público infantil.

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens, materiais, formas, texturas, tamanho e cor (RCNEI, v. 1, p. 71).

Disso decorre que os objetos são apresentados a partir de seu potencial pedagógico, adquirindo *status* de educativos nas práticas e nas instituições. Tais colocações podem reforçar a compreensão de que os materiais são elementos essenciais e potencializadores do ensino por si só, o que entendemos que não acontece de forma generalizada e muito menos garantida.

O papel dos jogos na educação pode ser melhor compreendido se recordarmos o tipo de sujeito que a Pedagogia quis produzir sob a influência de seu discurso na modernidade. Assim, os jogos e brincadeiras ao serem associados à educação passam a figurar entre as estratégias modernas que atuam na constituição dos sujeitos, estando as práticas e os materiais com eles envolvidos comprometidos e subordinados a um discurso que os constitui e ao mesmo tempo os legitima.

4.2.2.3- Jogos e brincadeiras: condução das práticas

Ao apresentar indicações e encaminhamentos para trabalhar com os jogos e brincadeiras a fim de ensinar conteúdos e comportamentos o Referencial pode ser reconhecido como um documento oficial que põe em exercício a vontade de saber sobre a infância, se apodera dela e a constrói pela via educativa.

É bem por isso que o regime de visibilidade a que foi (e continua sendo) submetida a infância, nos tempos modernos, esteve (e está) associado à proliferação dos discursos, à intensificação da produção de narrativas sobre este novo objeto, fazendo com que os fenômenos relacionados com a população infantil passem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder (BUJES, 2003, p. 5).

Com efeito, muitas vezes as crianças se tornam alvos da administração por meio de instrumentos consentidos, naturalizados, por exemplo, os jogos e as brincadeiras. Analisando o manual percebemos que o uso de jogos e brincadeiras se dilui no texto e faz parte das orientações didáticas, o que os inclui como educativos, pedagógicos, usados para ensinar conteúdos, devendo ser foco privilegiado de organização e intervenção por parte dos professores na educação infantil.

Diante disto, é necessário entender, a partir de Foucault (2002a), as relações entre discurso e poder, reconhecendo-os articulados para a constituição de sujeitos sociais. Nesse sentido, muitas vezes os indivíduos são efeitos dos discursos produzidos na sociedade, sendo objeto e produto do jogo de forças que opera nas instituições modernas, dentre elas as educativas.

Também é possível considerar que o discurso difundido pelo documento mobiliza práticas específicas com os jogos e brincadeiras, práticas estas que vão ao encontro do referencial teórico que predomina nas propostas pedagógicas das últimas duas décadas: as teorias fundadas na Psicologia. Assim, o documento representa a soma e a mobilização de forças e conhecimentos advindos de muitas ciências, entre elas, em especial, a Psicologia e a Pedagogia.

A Psicologia ganha relevo no último século, produzindo uma série de discursos sobre os indivíduos e comprometendo-se com a construção de sujeitos para a sociedade. Nunes e Carvalho (1993) afirmam que “Dentre as disciplinas de formação docente, ela [Psicologia]

atendia mais diretamente às demandas da organização do trabalho industrial, cuja exigência se fazia em torno da racionalidade do comportamento humano, com o intuito de alcançar o máximo de produtividade” (p. 22). Para Veiga-Neto (2000b), a emergência da Psicologia como um novo saber na modernidade foi crucial para o bom governo do Estado e das populações.

Como ciência preocupada em estabelecer limites, demarcar grupos, fixar normalidades a Psicologia constrói um amplo arcabouço teórico, sobre o qual se amparam muitos pensadores e pesquisadores, reforçando ‘descobertas’ e empenhando-se na divulgação de novas teses.

No entender de Rose (2001a), nas sociedades modernas ocidentais a Psicologia nasce como uma disciplina científica que expõe uma forma particular de falar a verdade sobre os humanos e de agir sobre eles, permitindo que o moderno regime do eu se instale.

As disciplinas ‘psi’, em parte como consequência de sua heterogeneidade e falta de um paradigma único, adquiriram uma peculiar capacidade penetrativa em relação às práticas para a conduta da conduta. Elas têm sido não apenas capazes de fornecer toda uma variedade de modelos do eu, mas também de fornecer receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas, exercido por diferentes profissionais, em diferentes locais (p. 46).

Com intensa e profunda articulação, a Psicologia ligou-se ao campo educacional ao divulgar e instituir formas de tratar, trabalhar e educar os sujeitos. Nas proposições sobre os jogos e brincadeiras e seu potencial educativo, foi a grande divulgadora de teorias que os colocavam como estratégias privilegiadas para alcançar o desenvolvimento desejável e integral das crianças. Para Foucault (1988), a produção dos saberes passou a direcionar e organizar as práticas e essas passaram a atuar na disciplinarização dos indivíduos. Assim, é colocada em funcionamento e circulação uma rede sutil de discursos, saberes e poderes.

Reconhecemos, com isso, que os jogos como instrumento pedagógico não existiram sempre e sim foram fruto de um discurso que os inventou, engendrou, a partir de uma complexa rede de relações da qual fazem parte campos de saber e seus *experts* e, nos últimos tempos, principalmente a indústria. A mobilização de técnicas disciplinares dentro das instituições educativas combina-se com o desenvolvimento do conhecimento pelas ciências humanas. Ou seja, as práticas de poder estão ligadas aos saberes e operam de forma ativa, potencializando-se mutuamente.

No RCNEI uma questão que muito chama a atenção na organização do material são seus extensos índices, com infinitas subdivisões. Interpretamos essa disposição como a intenção de controlar todas as pequenas coisas que dizem respeito à instituição de educação infantil e a educação das crianças pequenas, revelando uma atenção ao detalhe por meio de subitens que se interligam e reforçam.

Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo (RCNEI, v. 1, p. 43).

A preocupação com a organização e compartimentalização das ações se exacerba no terceiro volume, onde o sumário apresenta 164 títulos e subtítulos. As divisões são justificadas como o modo encontrado para imprimir um caráter instrumental e didático ao material, objetivo esse assinalado no próprio texto do documento, várias vezes, ao longo dos três volumes.

A primeira menção ao brincar no Referencial aparece na página 13 do primeiro volume, como princípio que deve orientar as experiências das crianças de 0 a 6 anos, como forma particular de expressão e comunicação. Nesse primeiro livro, o brincar é apresentado em separado das atividades orientadas, sendo um item específico do texto. No entanto, nessa parte específica que se propõe a discutir o brincar o texto fala das aprendizagens que podem advir por meio de intervenções diretas do adulto. Assim, entendemos que se essa consideração está no item do brincar significa que o documento concebe e defende a possibilidade e necessidade de investida do adulto nas atividades lúdicas das crianças.

Em outros momentos dessa parte fala-se de jogos e brincadeiras, mas o texto não comenta a diferença entre intervir ou não nessas atividades, e também ressalta a questão da aquisição de conhecimentos pelo brincar, o que o acomoda dentro das atividades educativas em potencial.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (RCNEI, v. 1, p. 28).

Brougère (2004) questiona se os jogos considerados educativos podem ser situados no universo da brincadeira, uma vez que em geral prescindem da iniciativa da criança, sendo propostos e orientados pelos adultos. Segundo esse autor, os jogos de construção, por exemplo, são privilegiados por seu possível papel no desenvolvimento da motricidade das crianças, sendo desconsideradas as possibilidades de uso do imaginário.

Pela análise do material podemos reconhecer como o comportamento e a consciência são subordinados aos objetivos do governo, que racionalizam a vida. Em outras passagens do documento, é mais explícita a possibilidade de educar por meio de atividades ‘próprias das crianças’. Declara-se que o brincar e os jogos, por estarem dentro de uma instituição educativa, requerem intencionalidade para adquirirem legitimidade:

Pelo fato de essas situações estarem dentro de uma instituição educacional, requerem planejamento e intenção educativa (RCNEI, v. 3, p. 236).

A consideração acima nos indica a onipresença do controle e do poder, lembrando Foucault (1988; 1995) quando diz que não se pode estar fora do poder, que suas “malhas” são polimorfas e enredam por todos os lados, capturando-nos de uma maneira ou de outra. Mas, Foucault também nos ensinou que onde há poder há resistência, por isso em meio às estruturas de dominação nosso papel pode ser aquele que instiga novas formas de pensar as coisas.

Logo, é importante entender que as táticas de poder são imanentes ao discurso que se ocupa da infância, dos jogos e brincadeiras. As atividades que visam educar se desenvolvem por meio da reunião de um conjunto de lições e orientações que se apresentam de forma bastante regulada, evidenciando uma série de procedimentos de poder. Na preocupação com a educação, a atividade só tem sentido se relacionada à sua função pedagógica, fazendo desaparecer a lógica lúdica e utilizando o jogo como suporte para a constituição das crianças dentro da regularidade pretendida pelas instituições educacionais.

Em vista disso, Larrosa (1998) reconhece os professores como especialistas que têm objetivos delimitados, aplicam determinadas estratégias de atuação e têm alguma noção sobre a eficácia de seu trabalho. E, considerando a vulnerabilidade das crianças, atuam para ocultar a inquietação, projetam expectativas, ideias, intenções e tornam seu poder absoluto.

Assim, também é preciso assinalar que nestes arranjos a lógica disciplinar envolve principalmente as crianças, mas não exclui os adultos com elas envolvidos – em especial as professoras – na medida em que documentos como o RCNEI disciplinam e regem as práticas a serem implementadas por elas com as crianças. O poder não tem limites, se exerce de diferentes formas nos mais diversos espaços e sobre todos os sujeitos, operando continuamente uma vez que tem infinitos focos e também objetivos e, principalmente, porque os sujeitos lhes escapam constantemente.

De acordo com Veiga-Neto (2000b), a maquinaria escolar moderna e seus aparatos são organizados de modo a apresentarem-se como necessários para gerenciar as ações dos indivíduos e tornarem-se, assim, justificáveis:

Para que cada um conheça os critérios de escolha e saiba combiná-los para selecionar o que pensa ser melhor ou mais conveniente para si, cada um tem de não só aprender, como também ser alvo de uma grande variedade de estímulos, solicitações, apelos, sugestões, etc. Em suma, cada um torna-se um alvo de múltiplas e cambiantes interpelações que o fragmentam e o modificam incessantemente [...] (p. 200).

Os estudos de Foucault sobre a construção do sujeito moderno são muito importantes, para Veiga-Neto (2000b), na medida em que convidam e permitem analisar as práticas institucionais de escolarização enquanto tecnologias disciplinares modernas, as quais se investem no governo dos homens. Assim, o filósofo francês contribui “[...] para o entendimento da escola moderna como maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria Modernidade” (p. 179).

O controle empreendido pelas instituições educativas por vezes é sutil e naturalizado. Neste sentido, entendemos que os jogos e as brincadeiras, ao assumirem nas práticas a possibilidade de educar, podem ser reconhecidos como objetos das novas formas que vêm revelando a governamentalização nos últimos tempos.

Foucault (2003), em seu texto sobre a governamentalidade, diferencia o governo em sua forma política, ligada ao Estado, e o governo sobre as populações, a qual se manifesta nas mais variadas formas e dirige-se ao corpo social e a cada um dos indivíduos. É com essa última forma de governo, sobre os indivíduos, que estão envolvidas as instituições modernas, dentre elas a escola, com seu investimento sobre as crianças. Governo, neste caso, significa a

maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las, utilizar táticas para gerir corretamente os indivíduos, uma ação sobre as ações possíveis dos indivíduos.

Este governo sobre os outros se intensifica a partir do século XVIII e Foucault (2003) nomeia de governamentalidade essa condição de poder sobre os outros, que envolve aparelhos e saberes específicos e é representado pelo “[...] conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (p. 291-2).

Bujes (2002a), baseada em Foucault, utiliza o termo governo em relação ao “[...] modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta [...]” (p. 78), referindo-se, por exemplo, às crianças e/ou aos indivíduos em particular. Neste sentido, a autora considera o RCNEI como um dispositivo de governo da infância, pois

[...] o conjunto de práticas, de rotinas e de rituais institucionais, quando orientado por alguns princípios ou metas e balizado por um processo de reflexão, torna tais atividades governamentais, como nos explicou Foucault, pois as conecta com vários procedimentos e aparatos cuja finalidade é a de garantir que elas obtenham certos efeitos (BUJES, 2002a, p. 79).

Esta política de governo, dirigida às crianças e presente no documento aqui analisado, ganha múltiplas formas nas práticas com os pequenos, inclusive valendo-se das atividades mais costumeiramente ligadas às crianças: os jogos e as brincadeiras. Em conexão com objetivos didáticos, podemos entender que tais atividades conformam as ações dos sujeitos infantis e servem aos interesses da escola e da sociedade moderna.

Além disso, a escola leva em conta individualidades, também, com a intenção de propor várias práticas e métodos buscando atingir todo o grupo. As orientações explicitam claramente como o professor é figura central no processo de normalização e sujeição. Esta intervenção ganha destaque, principalmente pela maleabilidade atribuída às crianças:

Deve-se considerar o rápido e intenso processo de mudança vivido pelas crianças nessa faixa etária (RCNEI, v. 3, p. 213).

Entendemos pois, que reconhecidas como alvo a ser privilegiado pelas ações institucionais educativas, as crianças são elemento importante nos jogos e redes de poder. Essa questão já era destacada e explorada há 100 anos atrás, como vimos na análise das Revistas anteriormente explicitada. Sobretudo porque é por meio do adulto e por meio dos jogos e brincadeiras que se consegue atingir todas as crianças de uma forma planejada. Segundo Bujes (2000a), o jogo é normalizador e transforma-se em prática de regulação ao privilegiar ações de observação e monitoramento.

Neste sentido, fica evidente o quanto a ideia de infância, como uma etapa da vida a ser aproveitada pela educação, é reforçada ao longo dos tempos, estando associada nos discursos à ideia de jogo e seu valor educativo, sendo esta concepção intensificada e remodelada no decorrer da história.

A observação e o monitoramento são exaltados como atitudes a serem cultivadas pelo educador, devendo esse atentar para todas as manifestações das crianças. A tarefa de observar mostra-se muito importante na medida em que permite melhor conhecer e, como consequência, melhor programar e pensar intervenções no sentido de concretizar os objetivos explícitos e implícitos da ação educativa. É preciso observar sistemática e profundamente todas as inclinações comportamentais, os caminhos da consciência:

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho [...] (RCNEI, v. 2, p. 65).

Foucault (2005) ao falar dos enunciados assinala que “[...] estão investidos em técnicas que os põem em aplicação, em práticas que daí derivam em relações sociais que se constituíram ou se modificaram através deles” (p. 140). Ao reconhecer o discurso enquanto prática o pensador identifica que há relações articuladas entre as formações discursivas e os sistemas não discursivos. O discurso pedagógico, como prática que se dirige a um certo campo de objetos, se articula em práticas que não são de natureza discursiva, são exteriores. Por suas formas próprias de encadeamento e sucessão os discursos têm um papel operante. Assim, podemos dizer que os enunciados são extensivos, se repetem, difundem e circulam entre determinados grupos e em lugares específicos.

No trabalho com o eixo Movimento, no terceiro volume do RCNEI, os objetivos trazem como desejável o fato de que a criança controle gradualmente seu próprio movimento, inclusive, para poder participar de brincadeiras e jogos com ritmo e harmonia. Novamente o professor tem papel importante nesta tarefa:

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando ideias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa (RCNEI, v. 3, p. 31).

Verifica-se aí a preocupação com o controle do corpo, dos movimentos, que deve buscar regularidade e semelhança com os movimentos do adulto, que seriam corretos e harmoniosos. A contenção dos movimentos e a manutenção de posturas devem ser exercitadas, devendo o professor realizar um trabalho atento e específico. Ao propor formas de constituir e transformar a experiência de si o documento pode ser considerado um dispositivo pedagógico ao reconhecermos que

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se (LARROSA, 2002, p. 57).

As brincadeiras e jogos são considerados momentos privilegiados para as intervenções, gerando posturas adequadas quando corretamente sugeridos e coordenados pelo professor, tornando-se instrumentais e educativos para o movimento.

Gradativamente, o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações – ou seja, de pensar antes de agir – e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora (RCNEI, v. 3, p. 24).

É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas seqüências motoras para serem reproduzidas,

propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento (RCNEI, v. 3, p. 24).

Diante disso, identificamos no material analisado que os encaminhamentos para as atividades estão calcados em um discurso que enaltece o desenvolvimento, a liberdade e a autonomia, muito embora se concentram em sugestões para contenção do sujeito infantil em sua integralidade. Ao esperar reprodução de ações, movimentos e gestos tenta-se eliminar possibilidades de autonomia, tornando as atividades lúdicas veículos e instrumentos do poder. A partir de Rose (2001b), é possível reconhecer que as práticas são regulatórias e governam os indivíduos, que são interpelados e influenciados por uma rede intensificada de controles e incitações.

Nestas orientações observamos que o funcionamento das relações de poder vale-se da violência (diz não, interdita), mas também é consentido (aceito, produz prazer), atuando de forma localizada – sobre um sujeito, ou em grupo. O exercício do poder

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

No discurso divulgado pelo manual identificamos que o dispositivo educacional serve de suporte para estratégias e táticas globais e contínuas, uma vez que a formação de hábitos permeia as atitudes dirigidas às crianças e as justifica:

Junto aos bebês, a intervenção educativa deve satisfazer suas necessidades de higiene, alimentação e descanso. À medida que vão crescendo, o professor pode incentivá-los a participar ativamente dessas atividades de atendimento das necessidades. O professor favorece a independência quando estimula a criança, exigindo dela com afeto e convicção aquilo que ela tem condição de fazer (RCNEI, v. 2, p. 33).

A preocupação com a moralidade aparece em práticas definidas como autônomas e que prezam pela liberdade, sendo essas questões consenso no discurso da escola. Neste viés reconhecemos que para o controle e ajustamento dos movimentos, os jogos e brincadeiras são apontados claramente pelo documento como importantes formas de educação:

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e respeitar as regras (RCNEI, v. 3, p. 35).

O trabalho com o eixo Música no material objetiva a precisão de entonação e a reprodução de ritmos. A imitação é valorizada, devendo acontecer em momentos de concentração. Os jogos de improvisação são citados como educativos para a questão musical, sempre com a interferência do professor para que a criança possa imitar com eficiência. Dispersa pelas diversas atividades, contando com a participação de professores e crianças, reconhecemos que a dinâmica do poder não está localizada em um sujeito ou atividade determinada, mas está inserida nas práticas cotidianas. Como assinala Rose (2001b), é no interior dos agenciamentos, das montagens onde forças entram em conexão, que se intensifica a formação de sujeitos.

A liberdade e a construção da autonomia, declaradas como objetivos no texto do manual, aparecem dentro de limites bem claros e devem orientar-se dentro do esperado e do proposto. Além disso, pelos encaminhamentos sugeridos reconhecemos que a brincadeira torna-se momento ideal para escrutinar e observar ações e comportamentos, permitindo ao adulto melhor intervir e controlar as crianças.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, os papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, v. 1, p. 29).

As orientações para a organização das práticas indicam, a partir de nossa análise, que as crianças estariam sob permanente observação e direcionamento, com vistas à possibilidade de induzi-los a comportamentos, assim como identificar, corrigir e coibir irregularidades, por meio de um controle extensivo e pormenorizado. Dessa forma, o cotidiano seria

completamente controlado e justificado, sendo normalizadas as práticas na medida em que encontram-se permeadas por relações de poder. Como bem assinalou Larrosa (1998),

O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem calar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo critérios de legitimidade (p. 48).

A partir destas considerações a educação é entendida pelo autor como fabricação, na medida em que ela define a infância, e diz o que é possível realizar com ela, o que lhe falta e o que ela necessita. Nesse contexto, formação significa levar os indivíduos à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado de antemão pelos diversos discursos.

Seguindo o viés psicológico, é preciso conhecer para intervir. Rose (2001b) analisa a Psicologia a partir de suas intervenções constitutivas, considerando-a elemento essencial na engrenagem que fabrica os seres humanos. Com um corpo de discursos e práticas e uma sucessão de técnicas e sistemas de julgamento a Psicologia corporifica-se em programas e em intervenções sociais, estabelecendo uma variedade de racionalidades práticas, multiplicando normas e dispositivos que tornam inteligíveis e julgáveis as capacidades e a conduta dos humanos.

As disposições dos programas que proliferam e concentram-se no contexto da educação infantil evidenciam controles sutis, apoiados no apelo ao desenvolvimento que se vincula ao desejo da criança de participar de atividades lúdicas, onde o discurso apresenta o brincar e os jogos com uma roupagem prazerosa. Como atividades próprias das crianças, estariam livres de questionamento por parte dos atores envolvidos com a criança e sua educação.

Contudo, é preciso reiterar que a partir da perspectiva de análise adotada em nossa investigação, os discursos, efetivamente, orientam as práticas ao definirem um conjunto de ações junto às crianças por meio de uma série de orientações pedagógicas. Como mostrou Foucault (2005), é preciso analisar o discurso científico pelos tipos de enunciados que põe em jogo, quais conceitos manipula e que estratégias utiliza, uma vez que “[...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (p. 205).

Os jogos sugeridos pelo documento são de uma gama bastante extensa, podendo envolver movimento, regras, objetos, sons, linguagem e musicalização. Para a utilização de todos eles é comum o investimento na observação, na repetição, na apropriação de conteúdos e no controle do adulto, sendo transformados em momentos e atividades reguladoras, compondo então, um discurso pedagógico que enfatiza seu valor educativo.

A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto, inicialmente, assume a condução dos relatos sobre acontecimentos, fatos e experiências da vida pessoal da criança (RCNEI, v. 3, p. 140).

Outro fato que nos chamou atenção a partir da leitura do documento é que são muitas as influências que intervêm na construção do texto, ideias e teorias que se associam e se reforçam, por terem alvos e objetivos próximos e/ou comuns. Como assinala Fischer (2001), “[...] há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali também presente, seja porque aquele discurso está referido a muitos outros” (p. 207).

O jogo, os brinquedos e as brincadeiras estão claramente inseridos no documento como situações com potencial educativo, devendo por isso serem usados como atividade didática. Nesse sentido, percebemos o potencial normalizador e constitutivo do discurso, pois estabelece relações, indica ações, fixa regularidades.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (RCNEI, v. 1, p. 29).

Percebemos nessa orientação como o discurso do RCNEI pode atingir os sujeitos, ao atuar sobre seu campo de ação e suas formas de pensar. Ao propor a utilização dos jogos para alcançar objetivos didáticos o discurso pode influir diretamente sobre as crianças, utilizando

essas atividades de maneira não espontânea, assim como pode também regular comportamentos, conformar as possibilidades de ação dos sujeitos infantis enquanto jogam. Embora possamos pensar que muitas das situações sugeridas não aconteçam o cotidiano das instituições, o discurso já é operador, já é uma prática, ao dar forma ao pensamento, ao detalhar as atividades com os jogos e com isso mostrá-las praticamente em ação.

Na sociedade e em suas instituições, as redes de poder são cotidianamente remodeladas pelas relações que os indivíduos estabelecem entre si e nos ambientes em que convivem. Nesses contextos, o poder é estratégico, encobre sua força, funciona como um aparato, ou seja, como um conjunto de elementos materiais específicos para demonstração de poder. Utilizam-se, com isso, as práticas do brincar para trabalhar conteúdos, sendo o lúdico didatizado.

A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente (RCNEI, v. 1, p. 49).

Isso nos leva a pensar que o brincar e os jogos, ao aparecerem permeando as orientações didáticas ficam restritos às ações ‘sugeridas’, em práticas que eliminam a livre iniciativa e a organização por parte das crianças:

As orientações didáticas são subsídios que remetem ao ‘como fazer’, à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação (RCNEI, v. 1, p. 54).

Tal afirmação coloca os jogos numa perspectiva de operacionalização do processo educativo. O documento cita-os como atividade natural das crianças, mas propõe sua utilização com fim educativo, dirigido. Essa concepção instrucional, educativa é verificada também no segundo volume, uma vez que o faz-de-conta, os jogos e as brincadeiras estão inseridos nas orientações didáticas, estrutura essa que revela a concepção de seu papel como atividades didáticas para trabalhar conteúdos.

As orientações didáticas, como parte dos manuais educativos, são a maneira de operar dos guias para produzir efeitos na medida em que se constituem em prescrições para as práticas que têm efeitos subjetivantes. O discurso pedagógico, ao propor como as práticas devem ser efetivadas, regula os sujeitos e as ações delineando o que pode e deve ser feito.

As ações diárias das crianças, inclusive aquelas que envolvem jogos e brincadeiras, devem ser alvo de efetiva ação didática, planejada e ancorada em intencionalidades. A preocupação com a instrumentalização, com a aquisição de habilidades é reiterada e explicitada nas sugestões para encaminhamento das práticas:

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar ao seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras, etc. (RCNEI, v. 3, p. 213).

Como já mencionamos, o texto do material aqui analisado também se mostra contraditório em algumas passagens. Em determinados momentos fala da necessidade de liberdade que deve permear as atividades que envolvem jogos e brincadeiras, contudo logo adiante acrescenta a importância da atuação do professor na condução, organização e desfecho das ações. Assim, vemos extensos parágrafos, como o que segue, destacando o quanto o brincar sem a intervenção do adulto é favorável à imaginação das crianças.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões, etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (RCNEI, v. 2, p. 22).

Logo adiante, porém, neste mesmo livro, nas orientações didáticas para o grupo de crianças de 0 a 3 anos, é destacado que

O adulto deve ter em relação a elas [crianças] uma atitude continente, apoiando-as e controlando-as de forma flexível, porém segura (RCNEI, v. 2, p. 30).

Observamos o quanto as intervenções são amplas e ao mesmo tempo diretas e organizadas. Dessa forma as crianças são fruto das escolhas que os adultos fazem para e sobre elas. Predomina nas orientações uma ideia de liberdade associada à vigilância, dentro de limites, com necessidade de ser controlada. Como assinala Veiga-Neto (1995), a fabricação das

subjetividades não é resultado direto das práticas, mas das relações entre as normas estabelecidas pelo discurso e o que elas geram nos indivíduos a elas submetidos.

Quanto ao trabalho no âmbito das Artes Visuais, novamente no texto se verificam contradições entre a orientação para intervir ou não nas atividades das crianças:

Para que a criança possa desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente sem intervenção direta, explorando os diversos materiais [...] (RCNEI, v. 3, p. 100).

No parágrafo seguinte:

Há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança (RCNEI, v. 3, p. 100).

Na página seguinte:

As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. Os temas e as intervenções podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para se favorecer também aquelas originárias das suas próprias ideias ou geradas pelo contato com os mais diversos materiais (RCNEI, v. 3, p. 101).

Podemos reconhecer nas proposições como o jogo está inserido num discurso permeado de proibições e valores, sendo atravessado pela positividade⁵⁶ do saber e revelando a complexidade e densidade das práticas discursivas. O papel do adulto nas atividades de jogar, de brincar, de desenhar e do faz-de-conta aparece como imprescindível. Ele é indicado para organizar todas as situações, não se faz referência à capacidade que as crianças têm de criar situações e brincar sem a necessária intervenção do professor. Foucault (2002b) problematiza a construção dos sujeitos no interior dos aparatos sociais, dentre eles os pedagógicos, levando-

⁵⁶ De acordo com Foucault (2005) as positivities “[...] constituem o conjunto das condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada” (p. 234). Disso decorre que “Analisar positivities é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas” (p. 203).

nos a pensar sobre as relações, as regulações e as experiências estabelecidas no interior de diversas instituições. Por exemplo, nas orientações didáticas do RCNEI para trabalhar Matemática a partir dos conteúdos de cada faixa etária, o discurso é que as situações e usos de materiais devem ser alvo de rigoroso planejamento e antecipação:

Estas situações-problema devem ser criteriosamente planejadas, a fim de que estejam contextualizadas [...] (RCNEI, v. 3, p. 211).

Os conhecimentos das crianças advindos de situações não organizadas pelo professor não são vistos como suficientes para elas, visto que são diferenciados e imprevisíveis. Como compensação, busca-se homogeneizar os conhecimentos prévios e não valorizar as diferentes soluções e posturas. Não são previstas diferentes atividades, mas sim atividades iguais e ao mesmo tempo para todos, a fim de se ter um melhor controle. Predomina a ideia de que a criança carece de direção uma vez que suas escolhas não seriam fruto de uma intencionalidade planejada, não privilegiariam o potencial educativo que as situações podem gerar quando previamente sistematizadas e pensadas para tal.

Segundo Veiga-Neto (2000b), as pedagogias ditas construtivistas – como é o caso do RCNEI – embora declarem a centralidade da criança nas atividades ainda conseguem disciplinar. E é justamente neste discurso que valoriza a criança, que dá a ela visibilidade, que o poder, o governo sobre os sujeitos, se exerce com mais profundidade e, valendo-se de um discurso moderno e naturalizado, ganha aceitabilidade e penetração nas práticas em geral. É por estar pautado nas ideias de desenvolvimento e da criança como alguém que precisa ser educada que o discurso penetra mais facilmente em todos os espaços, sem ser questionado.

Partindo da concepção de que os discursos têm efeito de verdade, é importante atentar para os modos de produção e veiculação dos documentos – neste caso o RCNEI – para seu conteúdo e suas propostas, procurando perceber as possíveis formas de governar as crianças contidas nas sugestões de atividades.

No texto do segundo volume verificamos a oposição entre jogo e brincadeira, onde o primeiro é colocado ao lado da seriedade e assim, de situações sistematizadas e com poder educativo. Esta visão dá forma às ações possíveis, ou seja, a utilização do jogo com fins educativos.

As características de cada criança, seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorram livremente (RCNEI, v. 2, p. 33).

Segundo Brougère (2003), há um sistema antigo de analogias positivas no que se refere ao jogo e, embora seja um paradigma marcado por tensões, ao reivindicar seriedade se alia ao trabalho e se associa à atividade educativa. Assim, “Ainda que o jogo seja ligado ao frívolo, seu valor educativo foi mais e mais evocado no decorrer dos dois últimos séculos” (p. 49). Esta transformação foi possível graças à revolução desencadeada pelo pensamento romântico que trouxe uma nova concepção de criança e que, a partir do século XIX, influenciou o desenvolvimento de teorias que associaram jogo e educação, que ‘descobriram’ no jogo valores educativos, fazendo dele uma atividade produtiva.

Para o autor, a função atribuída ao jogo deveu-se, estritamente, à visão que se passou a ter da criança. Até o início dos tempos modernos tinha-se uma visão negativa de criança e conseqüentemente do jogo, mas, a partir do século XVII emerge um sentimento positivo sobre a infância (construído em parte pelo discurso científico), sobre sua fragilidade e maleabilidade, que permite e deseja sua educação: “O poder de educação se constrói sobre a impotência da criança” (BROUGÈRE, 2003, p. 61), e os jogos tornam-se artifícios para educar e desenvolver.

O aspecto produtivo da escola é discutido por vários autores aqui citados e apoiados na perspectiva analítica que Foucault inspira, movendo uma atitude intelectual centrada na pergunta, no levantamento de problemas antes impensados a partir de uma análise histórica que leva em conta, especialmente, o papel das ciências e da linguagem na construção dos sujeitos, neste caso via instituição escolar. Como destacou Veiga-Neto (1995) “Foucault nos fala de um saber enquanto construção histórica e, enquanto tal, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas” (p. 34).

Voltando ao trabalho com Matemática, exposto no terceiro livro, percebemos que as indicações muito se valem dos jogos para ensinar conteúdos na instituição de educação infantil. De início o texto destaca que o trabalho para a aquisição de novos conceitos matemáticos tem como objetivo instrumentalizar as crianças para viverem melhor, bem como

dotá-las de habilidades para o uso da Matemática. Esta visão mecânica e instrumental do trabalho com a Matemática, destacada inicialmente no texto, é contestada logo no parágrafo seguinte, que questiona o uso e o ensino mecanizado de tais conhecimentos:

A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação (RCNEI, v. 3, p. 209).

Em outra passagem, ao falar sobre os jogos e a aprendizagem matemática, o texto faz uma crítica do uso de jogos e brincadeiras para ensinar conhecimentos matemáticos, o que excluiria a liberdade que envolve tais atividades:

A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio destas atividades. [...] O jogo, embora muito importante para as crianças não diz respeito, necessariamente, à aprendizagem da Matemática (RCNEI, v. 3, p. 210-11).

No entanto, logo em seguida, num extenso parágrafo, não fica claro se os professores devem ou não usar o jogo como uma estratégia didática. Principalmente pelo que está escrito na parte final do parágrafo, pode-se deduzir que sim, o professor deve intervir e planejar jogos para ensinar Matemática.

Apesar das crenças que envolvem a brincadeira como uma atividade natural e auto-instrutiva, algumas investigações sobre seu significado, seu conteúdo e o conteúdo da aprendizagem em Matemática têm revelado a aproximação entre dois processos com características e alcances diferentes. O jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou o contexto. O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade. Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes (RCNEI, v. 3, p. 211, grifo nosso).

Ao longo do documento também é sugerido que se utilizem as situações de uso da Matemática que as crianças já manifestam em suas brincadeiras, como contar dinheiro, pontos, objetos, e que tais situações sejam transformadas, por meio da intervenção do professor, em situações didáticas para o trabalho com o conhecimento matemático. Assim, de acordo com o texto, as brincadeiras com dinheiro que acontecem na educação infantil, quando forem alvo de intervenção do adulto, também podem atender às finalidades didáticas de ensino de cálculo mental e estimativo.

Veiga-Neto (1995), em texto de inspiração foucaultiana, reafirma como poder e saber são solidários, se entrecruzam no sujeito ao se articularem no discurso. As práticas descritas e aqui analisadas manifestam poder, mostram formas de atuação e funcionamento, e destacam seu papel de dispersão. Ao falarem, ao darem orientações definem regimes de verdade, que não são descobertos pelos discursos e sim inventados por eles.

Buscando as continuidades do que é exercitado reconhecemos outros conceitos que também podem ser explorados, de acordo com o discurso oficial, por meio de jogos e brincadeiras. Apresentadas com nomenclatura científica, as propriedades geométricas devem ser estudadas, trabalhando-se

faces planas, lados retos (RCNEI, v. 3, p. 229).

Esse discurso revela que o brincar e os jogos têm seu valor quando organizados a fim de privilegiar o trabalho com conceitos e levar a aprendizagens valiosas para a escola. Pesquisa de Carvalho, Alves e Gomes (2005) aponta que quando o brincar e o brinquedo aparecem em momentos de atividade ‘livre’, não organizada pela professora, os adultos educadores se desencarregam de participar das ações, pois não têm a intenção de ensinar conteúdos. Segundo os autores, o brincar e o uso do brinquedo são privilegiados se vierem acompanhados de objetivos educativos, como recursos tecnológicos para atividades orientadas.

As prescrições pedagógicas indicam práticas que abarcam as mais diferentes áreas do saber. Os jogos e brincadeiras musicais também são sugeridos como atividades para ensinar números e conteúdos específicos.

As mnemônicas referem-se a conteúdos específicos, destinados a fixar ou ensinar algo como número ou nomes: “Um, dois, feijão com arroz/Três, quatro, feijão no prato” [...] (RCNEI, v. 3, p. 71).

Nessas condições apresenta-se como pertinente o questionamento de Kishimoto (2000), sobre até que ponto temos brinquedo ou brincadeira e quando uma atividade pode ser considerada ensino: “Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico?” (p. 15). Da mesma forma, perguntamos se a ‘brincadeira’ acima pode ser considerada comprometida com o lúdico, voluntária e alegre, quando imbuída da intenção de ensinar números e nomes.

Esta reflexão é necessária uma vez que é também pelos jogos que é possível controlar ações e regular verbalizações. Foucault (1988; 1995) salienta o papel do poder na produção dos saberes, dos sujeitos e das condutas, que são potencializadas de modo incisivo e, ao mesmo tempo, naturalizado.

Pode-se também propor jogos em que elas precisem movimentar-se ou movimentar um objeto no espaço. As estratégias adotadas, as posições escolhidas, as comparações entre tamanhos, as características da construção realizada e o vocabulário adotado pelas crianças constituem-se em objeto de atenção do professor (RCNEI, v. 3, p. 232).

Identificamos no discurso como funciona extensivamente o governo das crianças, como são claros os objetivos e as estratégias perseguidos e como o investimento nas relações é enfatizado, configurando-se situações em que a criança é institucionalmente enquadrada, sendo sua conduta em todos os sentidos formatada. Esta relação do discurso instituído no texto com o que está exterior a ele é o que deve ser analisado e passar por um processo de reflexão. Segundo Veiga-Neto (1995), devemos descrever os discursos “[...] em busca das regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos” (p. 22), identificando as articulações entre o que é dito e as instituições, as práticas, os processos sociais.

Percebemos como as crianças são constantemente exercitadas em sua experiência de si que Larrosa (2002) traduz – a partir de Foucault – como sendo o “[...] resultado do

entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação” (p. 38).

São criados dispositivos para cercar, dominar e direcionar a liberdade, limitando a ação dos sujeitos e também seus pensamentos, encaminhando-os para um fazer e pensar que se encaixem, o máximo possível, dentro do esperado. No texto do RCNEI é destacado que a atividade lúdica oferece alegria, mas também desenvolve habilidades, atitudes e conceitos, o que revela seu potencial para uso instrumental. As prescrições abaixo mostram o quanto as práticas buscam subjetivar os sujeitos ao valerem-se da funcionalidade educativa.

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais, jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos, etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical (RCNEI, v. 3, p. 72).

Identificamos que paralelamente a um trabalho com os conteúdos ocorre o investimento na aquisição de valores, cuja repetição cotidiana das práticas transformaria em energia voluntária, revelando uma vontade e participação oriundas da conformação ao dever.

No eixo Natureza e Sociedade apresentado no RCNEI as brincadeiras e jogos também se inserem nas atividades consideradas educativas e não há menção à necessidade de que elas aconteçam naturalmente, sem a preocupação e intervenção do professor com a finalidade de agregar conhecimentos e conteúdos nestes momentos. A caça ao tesouro, por exemplo, é sugerida como atividade para as crianças conhecerem a linguagem cartográfica. A todo o momento o professor deve estar atento às ações das crianças, para melhor intervir e conhecer o que é de domínio dos pequenos.

É necessário refletir, portanto, que a direção externa, ou a busca de justificativa ou finalidade que vá além do desejo de jogar e de brincar, ignoram e suplantam o essencial do jogo que é a participação, o prazer, a escolha, a iniciativa. Instaura-se, pelo contrário, uma situação de domínio, de uso da atividade para fins que não fazem parte das intenções dos jogadores.

As descrições que procuramos fazer a partir do discurso pedagógico oficial do RCNEI permitiram-nos perceber a intrincada relação entre saber e poder, sendo o sujeito moderno resultado das construções discursivas. A partir de Foucault, Silva (1995) lembra que:

[...] o saber não constitui o outro do poder, mas seu correlato. O saber é necessariamente movido por uma vontade de poder e o poder exige o conhecimento daquilo e daqueles que devem ser regulados e governados. As ciências humanas estão particularmente implicadas nessa cumplicidade entre saber e poder e, longe de constituírem uma busca desinteressada de conhecimento, elas estão implicadas em operações de poder (p. 249).

Nesse sentido o domínio sobre a infância e suas características foi imprescindível para a instauração, dispersão e afirmação da escola moderna e suas intencionalidades. Bujes (2000a) afirma que todo o aparato de controle e regulação das práticas do brincar nas instituições escolares são formas diferenciadas de exercício de poder, que implicam na formação de diferentes tipos de subjetividades. Para a pesquisadora, tais práticas são eficientes locais pedagógicos no sentido de que moldam formas de pensar e constroem identidades.

Assim, vemos como são recorrentes as afirmações da importância da condução das práticas pelo adulto. As atividades permanentes, sugeridas para o trabalho com as Artes, constituem-se em situações didáticas em grande parte organizadas pelo professor e orientadas por sua intervenção. Essas devem estar mescladas, segundo o texto, com ‘algumas’ atividades livres, o que deixa claro que a maior parte das ações acontece dirigida pelo adulto.

É aconselhável também que se garanta um tempo na rotina para que as crianças possam desenhar diariamente sem a intervenção direta do professor (RCNEI, v. 3, p. 108).

Frente a essas colocações entendemos que a Pedagogia, apoiada na Psicologia, instala e põe em operação instâncias de controle e mecanismos de vigilância dirigidos à criança pequena, tendo nos jogos seu principal instrumento e nos benefícios do brincar seu mais elaborado discurso. O poder avança e sua forma “[...] exige para se exercer presenças constantes, atentas e, também curiosas; ela implica em proximidades; procede mediante exames e observações insistentes [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 44). A cumplicidade entre os discursos homogeneiza práticas, concepções e consequentemente, sujeitos. Em uma palavra, o poder é produtivo.

Para Brougère (2004), frente à práticas e sugestões nesta direção é legítimo considerar os jogos e os brinquedos como ferramentas de produção do ser social contemporâneo. Na medida em que as práticas têm efeitos sobre o que se deve fazer, podendo ser consideradas como produtivas, uma vez que operam modelamentos, direcionamentos, aperfeiçoamentos e manipulações, que educam os indivíduos e seus corpos. Os discursos não cessam de proliferar e modificar seus focos e tematizações, produzindo efeitos contínuos na vida das crianças.

Nesse sentido os discursos pedagógicos devem ser considerados como uma operação constitutiva, como produtores de pessoas ao construírem e modificarem as experiências dos indivíduos consigo mesmos e com os outros. Ou seja, podemos dizer que o sujeito infantil se produz e é produzido, também, no interior do aparato pedagógico que envolve teorias e práticas.

Gostaríamos de assinalar novamente, com amparo em alguns autores, aqui trabalhados, que não desconsideramos que os jogos possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança, o que não quer dizer que eles tenham um papel educativo. Há com certeza, no âmbito da ludicidade infantil, um espaço aleatório e incerto a partir do qual se pode, no máximo, evidenciar funcionamentos que podem ser postulados em nível de aprendizagens, mas isso, sempre, depende da ação das crianças.

Como assinalou o próprio Foucault (1988), as resistências são parte do poder, não estão fora dele, mas em seu próprio interior e são “[...] possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (p. 91).

Segundo ele, o poder se exerce sobre sujeitos livres, no sentido da multiplicidade de condutas, reações e comportamentos que podem acontecer. É certo que o poder conforma, limita, instiga, cria, mas também existe porque há possibilidades de escape, de deslocamentos.

Assim, levamos em conta que “O jogo que, por vezes, pode ser uma escola de conformismo social, de estrita adaptação a situações dadas, pode se tornar igualmente um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça

os meios às crianças” (BROUGÈRE, 2003, p. 194). Isto porque as crianças brincam, a despeito das limitações que lhes são impostas.

Em suma, é possível compreender as relações de poder, a percepção das vontades de verdade, o papel dos discursos e o modo como nos constituímos como sujeitos dentro deles, pelo exercício analítico do jogo de forças operacionalizado nas instituições modernas para a educação da infância.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Refletir sobre a dinâmica empreendida às atividades que envolvem jogos e brincadeiras nas instituições de educação infantil representou um desafio na medida em que este tema faz parte do discurso diário de profissionais e pesquisadores da área e, portanto, foi preciso muito cuidado para abordá-lo. Nesse sentido, tentamos lançar outro olhar para essas práticas e para os muitos discursos que as envolvem, o que significou examinarmos, por outro ângulo e a partir de outra perspectiva, as atividades que têm espaço garantido na rotina institucional e nos documentos orientadores da área, que amparados em teorias e ciências modernas pautaram muitas de suas discussões sobre a ideia de desenvolvimento, a qual resultou da utilização dos jogos e brincadeiras na educação e no trabalho com as crianças pequenas.

Neste sentido, buscamos inicialmente em nossa análise problematizar a forma como a educação das crianças foi sendo constituída historicamente por meio de práticas que se apóiam nos jogos e brincadeiras nas instituições de educação infantil. Novamente destacamos que, embora não tenhamos analisado as práticas em si, ‘em ação’, trabalhamos com a concepção de que os discursos aqui analisados já são práticas ao conduzirem e conformarem modos de pensar e agir – por exemplo ao produzirem materiais de orientação de como utilizar os jogos, como conduzir as brincadeiras, etc. Daí, passamos a analisar as propostas para uso de jogos e brincadeiras nas práticas com crianças de 0 a 6 anos nas instituições educativas, atentando para seus desdobramentos em termos de organização espacial e temporal, os materiais em si e as atividades ‘sugeridas’ a partir deles.

Procuramos, a partir das ideias de Michel Foucault e de outros autores nele inspirados, compreender o mundo, as coisas e as relações de uma forma menos clássica e com certeza, mais desafiadora. As possibilidades de análise que seus escritos proporcionam nos inspiraram a problematizar o como das práticas, os modos de operar, de constituir e de forjar os sujeitos infantis. Procuramos, não apenas aceitar a continuidade dos discursos, mas sacudir a quietude

com a qual a aceitamos e reconhecer como as formações discursivas são o efeito de uma construção.

Embora nossas análises se concentrem nas propostas voltadas para as instituições educativas, não desconsideramos que estas espelham as questões sociais dos contextos em que estão inseridas. Este é um aspecto importante que a pesquisa histórica resgata, evidenciando os engendramentos e entrelaçamentos efetivados para a concretização de ideias e práticas coadunadas com a realidade social de cada período.

Tomamos como fontes para nosso trabalho duas orientações pedagógicas para a educação infantil: a Revista do Jardim da Infância em seus dois volumes (1896/1897) e os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). O sentido de investigarmos essas publicações ancorou-se no desejo de discutir a questão dos jogos, brinquedos e brincadeiras e sua relação com a educação, sob o ângulo dos discursos pedagógicos que adentraram as práticas voltadas para a educação das crianças pequenas. Objetivando problematizar as relações presentes entre essas duas temporalidades buscamos seguir as trilhas assumidas pelas redes de poder, reconhecer suas formas de entrelaçamento, ação e potencialização em tempos e espaços distintos, porém com formas e efeitos que se assemelham.

A análise do discurso pedagógico sobre o papel dos jogos e brincadeiras das Revistas do final do século XIX, em São Paulo e do RCNEI de 1998 no Brasil, permitiu-nos reconhecer os efeitos do poder ao ligar-se a campos de saber que legitimam conceitos e concepções. Na medida em que se construiu, na modernidade, uma ideia de criança frágil e indefesa, abriu-se um imenso campo de investimento a ser explorado pela esfera educativa. A indicação do potencial educativo dos jogos e brincadeiras para atuar sobre os sujeitos infantis e produzir efeitos em suas condutas e formas de pensar atingiu por completo os indivíduos, passando a empreender um sistema de governo regulador e extensivo, externo e também internalizado.

Com Foucault pudemos compreender o quanto os discursos são práticas uma vez que conformam o campo de ações dos sujeitos envolvidos nas ações das quais falam, atuando assim sobre sua constituição, tendo efeitos em suas subjetividades. A rede que comanda esses discursos é ampla, indo desde as famílias, passando pelas escolas, pela mídia, pela indústria e

pelos campos de saber. Campos de ação e pensamento que se solidarizam e reforçam, endossando discursos que se assemelham e seguem na direção do controle dos sujeitos.

A disposição dos espaços, a delimitação e rigidez dos tempos, a seleção dos materiais e a organização das práticas atuam de forma interligada e cúmplice, buscando coordenar de forma abrangente as ações das crianças e dos adultos que com elas convivem nas instituições educativas. Os documentos analisados nos apresentaram um discurso regulador no que diz respeito ao uso de jogos e brincadeiras, enfatizando, especialmente, seu potencial educativo e desenvolvimentista quando utilizados de forma consciente e muito bem planejada pelos professores e com objetivos previamente definidos. Por outro lado, se esses jogos e brincadeiras ocorrerem naturalmente por iniciativa das crianças os textos destacam que a falta de intencionalidade tiraria o sentido das práticas educativas, devendo neste caso serem evitados e suprimidos dado seu caráter imprevisível e desestabilizador.

Diante disso, buscamos, até certo ponto, mostrar o modo de operar e de se propagar dos discursos que se reportam aos jogos e brincadeiras como atividades que devem, necessariamente, estar envolvidas por intenções educativas. Contudo, nosso olhar e nossas práticas sobre estas atividades são determinados, têm uma origem, dependem de certas condições de visibilidade e também são passíveis de transformação. Segundo Larrosa (2002), “Os estereótipos são os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe. Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer” (p. 83-4).

Este poder das evidências pode e deve ser colocado em questão, permitindo-nos olhar as coisas de outra forma, desconfiar das pretensões e construir-nos de uma maneira, talvez, menos limitada.

Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os procedimentos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira (LARROSA, 2002, p. 84).

Como assinalou Silva (2002), não podemos esquecer que mesmo quando nos dispomos a analisar e criticar o poder discursivo estamos, indubitavelmente, envolvidos com ele. Isto deve colocar-nos numa posição mais realista onde “O objetivo já não será buscar uma

situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos” (p. 251).

O objetivo deve ser o de exercitar uma inquietude, uma insatisfação, que necessita acompanhar os professores e os processos educativos – condição que coloca em questão o discurso convencional, aquele que orienta nosso olhar, nosso dizer e nosso fazer. Assim, olhar para o dito e para o escrito como enunciados que nos falam sobre uma educação já interpretada, configurada, coloca-nos em estado de reflexão, chamando-nos a atenção para os enunciados que precisam ser reinterpretados e reanalisados, criteriosamente, e em profundidade (LARROSA, 1998).

Nesse sentido, a compreensão da relação entre os discursos e seus efeitos de poder aconteceu a partir da análise do material aqui estudado, permitindo-nos identificar como ideias foram potencializadas e também como diferentes ações ao longo dos tempos incidiram de maneiras diversas sobre os indivíduos, direcionando suas formas de pensar e agir nos espaços educativos e por extensão nos demais espaços sociais. Por meio da inocência que reveste o discurso associado aos jogos e as brincadeiras, os textos pedagógicos que a eles se referem buscam, recorrentemente, criar e recriar formas de regular os sujeitos e suas condutas, posto que os sujeitos infantis escapam sempre ao controle, desafiam, surpreendem!

Diante do exposto, como educadores cabe-nos olhar para esses discursos pedagógicos e seus desdobramentos de forma desconfiada e atenta, estudando historicamente como determinados enunciados são construídos, inventados e aceitos. A consciência que advém desse exame representa nossa forma de resistência frente ao exercício do poder na contemporaneidade. No que se refere às crianças de 0 a 6 anos envolvidas nas práticas aqui analisadas fica a questão: brincar e jogar mais, de forma desinteressada, gostosa e divertida é uma ameaça? Por quê?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, maio/ ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 de dezembro de 2007.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 231-258.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p.93-113, jan./jun. 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, 1998. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de janeiro de 2003.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, v. 1, 2, 3, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Brasília, 1996.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Lei 8069 de 13 de julho de 1990.
- BROUGÈRE, Giles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, jul./dez. 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 23 de abril de 2003.
- _____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: limites e possibilidades**. São Paulo: Conferência proferida no Seminário Pedagógico Internacional, 1994. Texto digitado.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.48, p.101-123, dez. 2008.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel E.; COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

_____. **Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana**. Poços de Caldas, Minicurso apresentado na 26ª Reunião da ANPED, 2003. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 13 de setembro de 2004.

_____. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-33.

_____. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000a. p.205-228.

_____. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 25-44, jan./jul. 2000a.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CARVALHO, Alysson M; ALVES, Maria M. F.; GOMES, Priscila de L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, mai./ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 23 de junho de 2007.

CARVALHO, Marta M. C. de. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: MENEZES, Maria C. (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 375-399.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulário de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Buenos Aires: Prometeo Ed., 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica da área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil PÓS-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p. 19-50.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 326-345, set. 2002.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-119.

CHARTIER, Roger. Do Livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

CORAZZA, Sandra M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

_____. **Infância & Educação** - Era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. p. 199-214.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 133-149.

_____. Estudos culturais- para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-35.

COSTA, Marisa. V.; BUJES, Maria. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n.3, p.17-20, dez. 2003/ mar. 2004.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil recente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FERREIRA, Antonio Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do antigo regime. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-196.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004.

FISCHER, Rosa M. B. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan/jun. 2002.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 39-59, jan./jul. 1999.

FOLHINHA. Cadê a lista? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 de setembro de 2007, p. +1-+8.

_____. Eu pulo, tu pulas, ele pula... nós pulamos corda! **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 de setembro de 2007, p. +1- +8.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GONDRA, José G. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

_____. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

GUIA DO BRINQUEDO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 de setembro de 2006. Suplemento Especial, p. 1-20.

GRÜN, Mauro. A restauração da dúvida como operador ético, político e científico da investigação- revendo Sócrates e Descartes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 141-153.

HADDAD, Lenira. **O Referencial Curricular para a Educação Infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica**. Minas Gerais, Anped, 1998. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 09 de outubro de 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998a.

_____. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira (Org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998b. p. 123-138.

_____. O primeiro jardim-de-infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 452-475, dez. 1996.

_____. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das idéias sobre educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1862-1922). **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n.3[21], p. 24-35, nov. 1996.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

_____. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MACEDO, Lino de, MACHADO, Nilson José, ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Jogo e Projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MACEDO COSTA, Jociane R. de. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-116.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002. p. 155-?.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MEIRA, Ana M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.15, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 de setembro de 2004.

MESOMO, Aliandra C. **Educação Infantil: indagando sobre práticas escolarizantes**. 2004. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONARCHA, Carlos. Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1897-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 81-119.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

_____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-118.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

Ó, Jorge R. do. Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, jul./dez. 2006. p. 11-30.

_____. **O governo de si mesmo.** Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 85-100.

_____. **A pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel:** memória reconstruída a partir de periódicos oficiais. São Paulo, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 1997.

PRADO Fº., Kleber. Controle social x subjetividade na genealogia do poder de Michel Foucault. **Revista Plural**, São Paulo, n.2, p. 18-36, 1º sem. 1995.

REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. São Paulo: Typ. A Vapor Espíndola, Siqueira & Comp., v. I, 1896.

REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. São Paulo: Typ. A Vapor Espíndola, Siqueira & Comp., v. II, 1897.

ROCHA, Cristiane Maria Famer. Entre palavras e coisas... infinitos controles. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.1, p. 181-199, jan./jul. 2000.

ROCHA, Eloisa A. C.; SILVA FILHO, João J. da; STRENZEL, Giandréa R. (Orgs.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.26, n.1, p. 33-57, jan./jul. 2001a.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas.** A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 9-22.

SILVA, Tomaz T. da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 247- 258.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

STRENZEL, Giandréa R.; SILVA FILHO, João J. da. Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 79-104, jul./dez. 1997.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p. 68-95, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a. p. 37-69.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme C.; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000b. p. 179-217.

_____. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa M. B. Foucault, um diálogo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 7-25, jan./ jun. 2004.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano M. de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880- 1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003.

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 de setembro de 2004.

VON, Cristina. **A História do Brinquedo:** para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

WORTMANN, Maria L. C. Dos riscos e ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

ANEXO A
RJI, 1896, p. 26, 27 e 28.

HORARIO	
DO 1.º PERIODO DO JARDIM DA INFANCIA	

11—11, 10.	Canto, Saudação.
11, 10—11, 25.	Conversação.
11, 25—11, 30.	Marcha.
11, 30—11, 40.	Repouso.
11, 40—11, 55.	{ 1.º Dom. A bola acompanhado d'um canto apropriado.
11, 55—12, 10.	Recreio.
12, 10—12, 25.	{ Discos 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} —Contagem com as bolinhas 3. ^{as} , 5. ^{as} e sabb.
12, 25—12, 30.	Preparação para o lunch.
12, 30—12, 45.	Lunch em classe.
12, 45— 1.	Recreio no Jardim.
1— 1, 15.	Revisão. Canto. Chamada.
1, 15— 1, 30.	{ Dezenhos com paóezinhos 2. ^{as} , 4. ^{as} , e 6. ^{as} —Com tornos ou lentilhas 3. ^{as} , 5. ^{as} e sabb.
1, 30— 1, 40.	Marcha cantada.
1, 40-- 1, 55.	{ Trabalho Manual. Dobradura 2. ^{as} , 4. ^{as} —Entrelaçamento com varetas 3. ^{as} , 5. ^{as} —Modelagem 6. ^{as} —Mosaico, Sabbados.
1, 55— 2, 5.	Recreio.
2, 5— 2, 20.	Côres 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} —Canto 3. ^{as} , 5. ^{as} e sabb.
2, 20— 2, 25.	Repouso.
2, 25-- 2, 40.	Brinquedo.
2, 40— 2, 55.	Pensamentos. Premio. Canto de despedida.
2, 55— 3.	Sahida.

HORARIO

DO 2.º PERIODO DO JARDIM DA INFANCIA

11—11, 10.	Canto. Revisão. Chamada.
11, 10—11, 25.	{ Ensaio de canto geral 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} —Com a professora 3. ^{as} , 5. ^{as} e Sabb.
11, 25—11, 35.	Recreio no jardim.
11, 35—11, 40.	Marcha.
11, 40—11, 55.	Linguagem.
11, 55—12.	Repouso.
12—12, 10.	{ Musica 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} —Gymnastica 3. ^{as} , 5. ^{as} e Sabb.
12, 10—12, 25.	Dons.
12, 25—12, 30.	Preparação para o lunch.
12, 30—12, 45.	Lunch em classe.
12, 45 —1.	Recreio no jardim.
1— 1, 15.	Revisão. Chamada. Canto.
1, 15— 1, 30.	{ Trabalho Manual. Tecelagem 2. ^{as} , 4. ^{as} —Alinhavo 3. ^{as} , 5. ^{as} —Picado 6. ^{as} —Modelagem Sabb.
1, 30— 1, 40.	Recreio.
1, 40— 1, 55.	{ Desenho com paosinhos 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} —Reprodução na lousa 3. ^{as} , 5. ^{as} e Sabb.
1, 55— 2, 5.	Marcha.
2, 5— 2, 20.	Exercício com os paosinhos (As Unidades).
2, 20— 2, 30.	Jogos organizados.
2, 30— 2, 40.	Disco 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} —Varetas 3. ^{as} , 5. ^{as} e Sabb.
2, 40— 2, 55.	Pensamentos. Merito. Canto de despedida.
2, 55— 3.	Sahida.

HORARIO

DO 3.º PERIODO DO JARDIM DA INFANCIA

11—11, 10.	Canto, Revisão. Chamada.
11, 10—11, 25,	{ Ensaio de canto geral 3. ^{as} , 5. ^{as} e Sabb.—Com a professora 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as}
11, 25—11, 40.	Conversação.
11, 40—11, 50.	Recreio.
11, 50—12.	Marcha.
12—12, 15,	{ Desenho nas lousas 2. ^{as} , 3. ^{as} , 4. ^{as} , 5. ^{as} , 6. ^{as} Sabb. com varetas.
12, 15—12, 25.	Musica 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} —Gymnastica.
12, 25—12, 30.	Preparação para o lunch.
12, 30—11, 45.	Lunch em classe.
12, 45—1.	Recreio no jardim.
1—1, 15,	Revisão. Canto. Chamada..
1, 15— 1, 30.	{ 1. ^a Sec: a bola. 2. ^a Sec: Formação de palavras com letras impressas 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} .—Anneis 3. ^{as} , 5. ^{as} e Sabb.
1, 30— 1, 35.	Marcha.
1, 35— 1, 50.	{ 2. ^a Sec: a bola. 1. ^a Sec: Formação de palavras com letras impressas 2. ^{as} , 4. ^{as} e 6. ^{as} .—Anneis 3. ^{as} , 5. ^{as} e Sabb.
1, 50— 2, 5.	{ Trabalho manual: Modelagem, 2. ^{as} —Ervilhas, 3. ^{as} .—Dobradura, 4. ^{as} e 6. ^{as} .—Entrelaçamento, 5. ^{as} .—Alinhavo, Sabb.
2, 5— 2, 15,	Recreio.
2, 15— 2, 25.	Brinquedo.
2, 25— 2, 40.	Exercicio de calculo com os cubinhos
2, 40— 2. 55,	Pensamentos. Merito. Despedida.
2, 55-- 3.	Sahida.

OBS.—Aos sabbados os horarios são completamente modificados; ha exercicios geraes de linguagem, jogos, cantos e passeios.

ANEXO B

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL